

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**IGOR CÂMARA LUIZ**

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA  
2014**

**IGOR CÂMARA LUIZ**

**NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

**VITÓRIA  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Luiz, Igor Câmara, 1979-

L953n      Narrativas (auto)biográficas de formação continuada dos  
professores de educação física / Igor Câmara Luiz. – 2014.

84 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Educação permanente. 2. Professores de educação física.  
3. Educação física (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. I.  
Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---


**IGOR CÂMARA LUIZ**


**NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

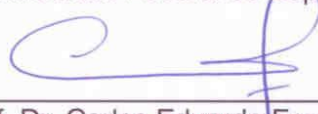
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 30 de Abril de 2014.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
Prof. Dr. André da Silva Mello  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço  
Universidade Federal do Espírito Santo

*À minha esposa, Mariana; ao meu filho Gabriel “Pequeno Príncipe”; ao meu pai, Célio; à minha mãe, Rosane; e aos meus irmãos Ingrid e Israel, motivo da minha luta.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me acrescentar saúde, força, paz, fé e sabedoria, ajudando-me a vencer nos momentos mais difíceis e nesta etapa que, por tantos anos, significou um grande sonho.

Ao professor Wagner dos Santos pelo exemplo de pessoa e de profissional e pela confiança no meu trabalho. Ademais, pela sua solicitude, empenho e paciência, visibilizados pelas incontáveis horas de orientação que, com certeza, contribuíram significativamente na minha formação pessoal e profissional.

Aos professores André da Silva Mello e Carlos Eduardo Ferraço por aceitarem nosso convite e comporem a banca da qualificação, enriquecendo com preciosas orientações este trabalho, e também por fazer parte da banca examinadora. Em especial, ao professor Ferraço, por me aceitar na sua disciplina “Currículo, Cultura e Sociedade”, momento marcante para a minha formação. Às professoras Zenólia Figueiredo e Rosangela Loyola por acompanharem meu percurso e me motivarem do ingresso ao término desta etapa.

Aos colegas da minha turma do Mestrado pela troca de experiências, de compartilhamento dos projetos e dos momentos hilários: Thácinha, Cissa, Milú, Amanda, Joíze, Diego, Dudu e Livinha. Em especial, às amigas, Erica, Fran, Lidi e Thaíse pelas infundáveis hermenêuticas do cotidiano, pelos momentos (auto)formativos e compartilhamento das dificuldades. Vocês farão falta.

Aos amigos de labuta, Roney, Pedro, Bruna, Juliana Pimentel, Maria Amalha, Inês, Vanjinha, Karla, Luzia, Geni, Cláudia, Leonardo e Igor Barbarioli pela paciência e pelas palavras de ânimo e motivação.

Aos professores participantes da formação continuada: Aline, Sylvia, Jamile, Elvira, Marlos, Flávia, Nazian, Nailson, Anderson, Bianca, Paulo e Sandro pela contribuição neste trabalho, pois suas narrativas sinalizaram outros olhares e possibilidades que nos ajudaram a pensar em outras maneiras de produzir uma formação continuada, sobretudo no diálogo com as suas experiências de atuação profissional.

À Prefeitura de Serra e à Capes pela concessão da licença remunerada e da bolsa de estudo, respectivamente. Principalmente, por apostarem na formação de um professor de Educação Física da Educação Básica.

É melhor tentar e falhar, que se preocupar e ver a vida passar.  
É melhor tentar, ainda que em vão, que se sentar, fazendo nada até o final.  
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder.  
Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver.

(Martin Luther King)



## RESUMO

Investiga a formação continuada em Educação Física tendo como fonte as narrativas (auto)biográficas de 14 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica de três municípios da Grande Vitória/ES. Caracteriza-se como uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas (PEREZ, 2003; SOUZA, 2010), tendo como fonte: questionário, grupo focal, entrevista, roda de conversa e a observação participante com registro em diário de campo. O estudo está estruturado em três artigos que se articulam. No primeiro, analisamos os sentidos que os professores atribuem às formações continuadas. No segundo, analisa os consumos produtivos (CERTEAU, 1994) que os docentes produzem nos e dos contextos de formação. Com o intuito de aproximar a Universidade da Educação Básica e sinalizar possibilidades de políticas sobre o tema, analisamos, no terceiro capítulo, a formação realizada no Centro de Educação Física (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pelo Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Com base no 1º e no 2º artigo, observa que os sentidos e as apropriações que os professores fazem destes e com estes lugares levam em consideração a defesa que fazem da Educação Física, como componente curricular, da identidade profissional e da área. Ainda leva em conta as singularidades de cada contexto, os interesses e as necessidades individuais docentes. Com base no 3º artigo, constata a necessidade de estabelecer, entre os contextos de formação, a abertura de diálogos com as experiências de atuação pedagógica dos professores como elementos de reflexão coletiva. Caberia à Universidade e às administrações públicas educacionais fomentarem a significação desse conhecimento com os professores, por meio de pesquisas e de investigações sobre e com as práticas pedagógicas em um movimento de produção de outras teorias.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Física. Educação Básica.

## ABSTRACT

Investigates the continued formation in Physical Education taking as source the (auto) biographical narratives of fourteen Physical Education teachers that works in Elementary School in three counties of Grande Vitória – ES. It is characterized as a research with (auto) biographical narratives (PEREZ, 2003; SOUZA, 2010), having as source: questionnaire, focal group, interview, talk circle and the participant observation with register in field diary. The study is structured in three articles that articulates themselves. In the first of them, we analyze the meanings that teachers attribute to continued formations. In the second, analyzes the productive consumptions (CERTEAU, 1994) that teachers produces in and from formation contexts. With the intention of approaching University to Elementary School and sign possibillities of policies on this theme, we analyze, in third chapter, the formation held at the Centro de Educação Física (CEFD) in Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), by the Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (PROTEORIA). Based in chapters 1 and 2, we perceived that the meanings and appropriations that teachers make from and with these places takes in consideration the defense that they make of Physical Education as curricular component, of Professional identity and field. They also take into account the singularities of each context, the concerns and individual necessities of teachers. Based on third article we observe the necessity of establish, among formation context, the opening of dialogue with experiences of pedagogical actuation of teachers as elements of collective reflection. It would be up to University and public administrations to foment the signification of this knowledge with teachers, using researches and investigations about and with the pedagogical practices in a production of other theories movement.

**Keywords:** Continued formation. Physical Education. Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CONBRACE – Congresso Brasileiro Ciência do Esporte

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

GTT – Grupo de Trabalho Temático

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RBCE – Revista Brasileira Ciências do Esporte

SEMES – Secretarias Municipais de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROJETO .....</b>	<b>11</b>
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO .....</b>	<b>12</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>16</b>
<b>ARTIGO I</b>	
<b>NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>17</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>17</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>18</b>
<b>Referência teórico-metodológica.....</b>	<b>20</b>
<b>Dos sentidos ao modo como os professores dialogam com os lugares instituídos e não instituídos de formação.....</b>	<b>21</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>34</b>
<b>ARTIGO II</b>	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>38</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>38</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>39</b>
<b>Referencial metodológico.....</b>	<b>41</b>
<b>Dos consumos produtivos: diálogos com os professores .....</b>	<b>42</b>
<b>Dos pontos de convergências: das práticas de formação continuada e seus consumos .....</b>	<b>53</b>
<b>ARTIGO III</b>	
<b>INVESTIGAÇÃO, NARRATIVA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA COLABORATIVA.....</b>	<b>57</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>57</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>58</b>
<b>Referencial teórico-metodológico .....</b>	<b>59</b>
<b>Investigação-formação: a coautoria do professor no processo formativo .....</b>	<b>62</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROJETO

Nossa experiência como professor de Educação Física e nosso interesse pelo objeto de estudo, a formação continuada, ocorreram desde o ano de 2008, em que vimos acompanhando a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) da Serra, instituição marcada por contextos que, mesmo considerando suas especificidades e peculiaridades, em alguns momentos se distanciavam das questões inerentes à formação profissional.

Mas, se pudéssemos produzir uma formação continuada em Educação Física baseada sobre o que os professores têm a dizer, sobretudo pautada em suas necessidades e interesses, não sinalizaríamos com isso outras perspectivas de formação? O trabalho por nós apresentado objetiva dar visibilidade às perspectivas de formações continuadas atribuídas pelos professores.

É válido destacar que esta dissertação é derivada de um projeto maior desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

<sup>1</sup> O projeto <sup>2</sup> abarca as pesquisas qualitativas do tipo narrativas (auto)biográficas, relacionando-se com temáticas como formação de professores, ao enfatizar a apropriação e a transformação dos saberes produzidos nas instituições escolares e não escolares, os currículos praticados e os processos avaliativos circunscritos no contexto escolar.

Em particular, temos como objetivo geral desta dissertação compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os sentidos e as apropriações produzidos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas, sinalizando possibilidades para a construção de uma política voltada para o tema.

Para tanto, assumimos, como objetivos específicos: analisar os sentidos atribuídos pelos professores sobre suas experiências com os processos de formações continuadas; analisar as apropriações que os docentes produzem nesses e com esses contextos – os consumos produtivos (CERTEAU. 1994) bem como as relações de poder estabelecidas nesses ambientes; e a apresentação da formação

---

<sup>1</sup> Instituto de Pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo em que nos vinculamos desde o nosso ingresso no Mestrado em 2012, pelo Programa de Pós-Graduação da referida instituição.

<sup>2</sup> Projeto intitulado “Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria”, aprovado pelo Comitê de Ética, sob nº. 15419913.4.0000.5542.

continuada por nós produzida, baseada na perspectiva da investigação-formação, sinalizando-a como uma proposta política de formação.

Ao nos lançarmos ao desafio desta pesquisa, produzimos uma formação continuada entrelaçando duas perspectivas, a investigativa e a formativa. A perspectiva investigativa propôs identificar e analisar os sentidos e apropriações atribuídos pelos professores às formações continuadas instituídas a partir das narrativas (auto)biográficas de suas experiências de atuação pedagógicas.

Apoiamo-nos na perspectiva investigativa, baseando-nos em Souza (2006, 2010), Delory-Momberger (2010) e Josso (2006, 2010). Esses autores têm nos auxiliado no aprofundamento da abordagem (auto)biográfica e na compreensão de que o professor “forma” e “forma-se” a partir das experiências vividas ao longo de sua vida.

Ganham ênfase as narrativas (auto)biográficas como eixo de pesquisa e formação. Para tanto, utilizamos instrumentos como questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, redes de conversação, grupos focais e entrevistas do tipo narrativas. Ao usarmos esses instrumentos como forma de diálogos, evidenciamos como seu produto a ressignificação das experiências de atuação pedagógicas dos professores e a significância dos lugares, dos espaços e dos tempos de formação nesse contexto.

Para associar as narrativas (auto)biográficas à perspectiva investigativa nos fundamentaremos no conceito de formação como *acompanhamento* proposto por Passegi (2008, 2010) e Souza (2010). Os autores sinalizam a possibilidade de criação e ressignificação de teorias pelos professores e formadores, quando se entrecruzam as experiências de formação e de atuação pedagógicas. Esse processo é possível pela intencionalidade dos pesquisadores formadores que, a partir de um trabalho colaborativo, atravessam elementos da prática pedagógica e teóricos metodológicos.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Molina Neto (1997a, 1997b) e Molina e Molina Neto (2001) destacam que a formação continuada em Educação Física tem sido marcada, sobretudo até a década de 1970 e 1980, por um modelo centrado na transferência de saberes. Nessa perspectiva, a figura do professor se configura como reprodutor do

conhecimento e a escola como o local de sua aplicação. Para os autores, o princípio pautado no colonialismo acadêmico valorizou timidamente os saberes produzidos pelos professores a partir das suas práticas de atuações profissionais. Scheibe e Bazzo (2001) acrescentam que a discussão acadêmica na referida época evidenciava que as formações eram de responsabilidade estrita dos gestores e dos centros de formação, apresentando-se como direito dos professores.

Em meados de 1980, o debate se amplia por ocasião do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educadores em São Paulo. Nessa época, intensifica-se no campo acadêmico a necessidade de reformulação dos cursos de formação de educadores, movimento este que procurou dar visibilidade à docência como fator de identidade profissional (SCHEIBE; BAZZO, 2001).

Trabalhos como os de Molina e Molina Neto (2001), Palafox (2002) e Terra e Pirolo (2006) evidenciam que o distanciamento entre a Universidade e a Escola é apontado como fator a ser considerado na constituição da formação continuada, uma vez que os professores percebem que a produção acadêmica não tem considerado a complexidade da realidade escolar na qual são produzidas suas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, Molina e Molina Neto (2001) sinalizam um aumento no quantitativo de pesquisas que buscam compreender o modo como têm se manifestado as experiências de formação continuada, principalmente na área da Educação Física. Essas pesquisas, segundo os autores, evidenciam três instituições fomentadoras, aquelas materializadas pela Universidade, pelas Secretarias de Educação ou coordenação de redes de ensino e, por fim, pelas escolas.

Adensou-se ao movimento de crítica à formação continuada instrumental a corrente denominada “epistemologia da prática”, baseada na análise dos processos de reflexão dos sujeitos de Schön (1988), nos Estados Unidos. Essa corrente foi apropriada por Nóvoa (1992) em Portugal, difundida amplamente no Brasil, em meados da década de 1990, pelo autor e ampliada por Pimenta (2002) na década de 2000.

Dentre as pesquisas com narrativas (auto)biográficas que se propuseram dar visibilidade às formações que se pautaram no diálogo com as práticas de apropriação e atuação pedagógica dos professores, foco do nosso trabalho, destacamos os estudos de Vieira (2011). A autora realizou um mapeamento

correlacionando pesquisas com narrativas, formação continuada em Educação e Educação Física, ao mapear os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), dos anais do Congresso Brasileiro Ciência do Esporte (Conbrace) e da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), no período de 2000 a 2009.

A autora categorizou os trabalhos levando em consideração as apropriações que pesquisadores, formadores e professores produziram nesses contextos. Interessamo-nos pelos estudos no/do/com os cotidianos e narrativas por redes de conversação, imagética e (auto)biográfica como os de Perez (2003), Fontana (2008) e Alves (2010). Nesses autores, identificamos um movimento de pesquisa que analisou as formações continuadas, utilizando as narrativas como meios de diálogo para problematizar a relação entre as práticas docentes e os contextos de sua produção, pautado em Certeau (1994).

Além disso, interessamo-nos pelas pesquisas com histórias de vida na perspectiva biográfica/(auto)biográfica de abordagem experiencial, como as de Isaia (2008) e Dias (2008). Os trabalhos referidos parecem estar fundamentados em um contexto de pesquisa mais descritivo, sem associar a essa descrição estudos formadores. Dialogam com autores como Clonnelly e Clandinin.

Nesse movimento, também realizamos um mapeamento<sup>3</sup> dos periódicos quando optamos pelas revistas com escopo voltado para as Ciências Sociais e a Educação Física, fazendo recorte temporal entre 2000 e 2012.<sup>4</sup> Encontramos 15 artigos que, em consonância com a categorização de Vieira (2011), percebemos uma tímida contribuição sobre a temática formação continuada e narrativas (auto)biográficas.

Diante das diferentes apropriações nos artigos sobre os temas, demos visibilidade às pesquisas com narrativas (auto)biográficas como fonte de pesquisa. Focalizamos o modo como as narrativas dos professores sobre as formações continuadas sinalizavam outras possibilidades de produção desses contextos.

---

<sup>3</sup> Foram utilizados os artigos publicados nas revistas: Motriz, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Pensar a Prática, Revista Mineira e Motrivivência. Utilizamos como descritores: formação continuada, formação continuada em Educação Física e formação de professores no campo, resumos.

<sup>4</sup> Por questões operacionais, pois o tempo para a análise densa do *corpus* documental poderia limitar a análise dos dados da pesquisa. Ainda por entendermos que o recorte temporal estabelecido propicia significativa existência de subsídios que podem nortear a nossa pesquisa.



Nesse cenário, encontramos os trabalhos de Nunes e Ferreira Neto (2008) e Heringer e Figueiredo (2009). Ao realizarem uma observação participante, utilizando-se de Certeau (1994) como referencial teórico, evidenciam a impossibilidade de os professores reproduzirem os conhecimentos oferecidos pela formação na escola. Isso porque as atuações pedagógicas dos professores são realizadas de acordo com seus interesses e necessidades e são também influenciadas pelos contextos de sua produção. Concluem sinalizando que as formações continuadas devem levar em consideração ações colaborativas entre a Educação Básica e a Universidade.

Além desses dois artigos, procuramos dialogar com outros que também deram visibilidade à investigação das práticas de atuação pedagógica e de apropriação dos professores como perspectivas de formação continuada. Dessa maneira, interessaram-nos mais dois trabalhos.

Damiani e Melo (2006) elaboraram com os professores uma formação pautada na investigação de suas práticas pedagógicas. Nessa oportunidade e ao dialogarem com a abordagem crítico-emancipatória da Educação Física (KUNZ, 1994), o professor reflexivo (NÓVOA, 1992) e a formação humana (FREIRE, 1997), produziram propostas de formação com o objetivo de criar coletivamente possibilidades de intervenção pedagógica para as escolas da Rede Municipal de Florianópolis/SC.

A partir do estudo das práticas pedagógicas dos professores, Antunes, Amaral e Luiz (2008) também apresentam uma proposta de organização curricular para o ensino da Educação Física na escola da Rede Municipal de Uberlândia/MG por intermédio de uma formação continuada.

Os mapeamentos acima apresentam o desafio de compreendermos, por meio das pesquisas com narrativas (auto)biográficas, como os professores produzem outros sentidos e apropriações com os lugares/espacos e tempos formativos.

Mais do que entender esses processos formativos, ressaltamos a necessidade de propor outros modos de produção desses contextos de formação, levando em conta o professor como coautor, seus interesses e necessidades e abarcando a especificidade da Educação Física como componente curricular e a identidade profissional dos docentes, trabalhando de forma compartilhada entre Universidade, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino.

## ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Os capítulos da dissertação serão produzidos no formato de artigos, contendo seus próprios objetivos específicos, metodologias, análise e considerações finais. É pertinente lembrar que evidenciaremos o objetivo geral da dissertação preservando as interconexões entre os artigos para análise do texto como um todo.

No primeiro artigo, analisaremos os sentidos que os professores atribuem às suas experiências com os processos de formações continuadas, levando em consideração seus interesses, necessidades e anseios que os motivam na seleção das formações em que participam.

No segundo artigo, analisaremos as práticas de apropriação produzidas pelos professores nos e dos lugares instituídos, bem como as relações de poder produzidas nesses contextos, não entendendo essas apropriações como reproduções, mas como *consumos produtivos* (CERTEAU, 1994) desses espaços e tempos de formação continuada.

No terceiro capítulo, apresentaremos o processo de formação continuada por nós produzido, demonstrando como a perspectiva da investigação-formação baseada em Souza (2010), Josso (2006), Delory-Momberger (2010) e Passegi (2010) sinaliza possibilidades de formação ao levar em conta as narrativas (auto)biográficas docentes sobre suas experiências de formação continuada. Ganha destaque a nossa intencionalidade no processo de investigação-rememoração-ressignificação-formação dessas experiências, sinalizando uma proposta epistemológica de formação continuada.

## ARTIGO I

### NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### RESUMO

Discute os sentidos atribuídos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas. Trata-se de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, que utilizou grupos focais, questionários semiabertos e entrevistas do tipo narrativas como instrumentos para produção dos dados. Os colaboradores são seis professores e oito professoras das redes municipais de Serra, Vitória e Viana, municípios que pertencem à região metropolitana da Grande Vitória/ES. As análises indicam que os sentidos atribuídos estão relacionados com a necessidade coletiva de reorganização das formações instituídas em diálogo com os interesses políticos dos professores e com a especificidade da Educação Física como componente curricular. Tem-se, nesse caso, a valorização de lugares formativos, como Secretarias de Educação, escola, congressos e os processos de (auto)formação. Nos três primeiros contextos, observa-se a valorização da troca de experiência entre professores em uma ação de compartilhamento de experiências de projetos pedagógicos. De maneira geral, os professores consideram as formações focadas na prática e no exercício da docência como as que melhores traduzem suas expectativas. Essa perspectiva vem associada a um discurso que reforça a necessidade da relação teoria e prática, demandando uma problematização sobre o que os professores entendem como prática, em especial os de Educação Física. A prática, nesse caso, aparece como um saber fazer a ser apropriado das formações continuadas para ser vivenciado na escola; um saber que, ao ser apreendido, é ressignificado para produzir outras experiências; um saber que traz possibilidades para a prática pedagógica, porém sinaliza leituras mais amplas sobre a escola.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Física. Educação básica.

## Introdução

Quais sentidos são produzidos nas narrativas de professores de Educação Física sobre seus processos de formação continuada? O que pretendem essas narrativas que se expressam sobre a formação continuada do professor quando se têm por análise as perspectivas de formação engendradas na relação entre política de formação de professores e a participação da universidade e das escolas? É ao enfrentamento da problematização dos pressupostos teórico-metodológicos e das experiências de formação continuada de professores de Educação Física materializadas em uma perspectiva por nós assumida como “redes de colaboração” que nos dedicamos neste artigo.

Nesse propósito, pretendemos nos inserir como parte do repertório de conhecimentos produzidos no período de 2009 a 2012 no GT-08 "Formação de Professores" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Destacamos, conforme Astori (2013), que as pesquisas apontam para a força que a temática formação continuada de professores tem e pode assumir como mecanismo de inserção dos sujeitos da educação básica nos domínios da pesquisa acadêmica, buscando, sobretudo nos processos de aprendizagem docente não institucionalizados, uma forma de inclusão no meio acadêmico, ao mesmo tempo em que a universidade procura fazer ruir as bases da racionalidade técnica e aproximar-se dos contextos de produção de práticas pedagógicas criativas e inovadoras e dos processos de formação continuada múltiplos vividos na escola.

Assim, temos um duplo movimento de procura, de busca por saberes, em que os sujeitos se descentram de "seu mundo", num movimento inverso ao que se descrevia há décadas passadas, talvez ao ponto de, no futuro, não haver mais distinções entre esses e aqueles. Desse modo, os "sujeitos da escola" e os pesquisadores universitários descobrem a possibilidade de se inserirem no universo do outro e adquirir um conjunto de saberes que lhes permita realizar pesquisa com sua prática, abrindo a perspectiva de um trabalho colaborativo, centrado na escola como espaço de desenvolvimento profissional, com a possibilidade de produzir saberes marcados pela complexidade do cotidiano.

Atualmente, nos domínios da formação continuada, embates discursivos se sucedem no Brasil e entram na roda diferentes vozes, como a dos professores chamados a comunicar suas práticas, as dos pesquisadores das entidades

científicas e das instituições de Ensino Superior, do poder instituído, fomentador de políticas públicas, com suas representações nas distintas esferas do Poder Público, de entidades privadas e outras, problematizando as tensões de um descompasso histórico da formação de professores. Portanto, o desafio está em discutir a formação continuada de professores de forma articulada a conceitos como teoria e prática, experiência, profissionalização e trabalho docente, processos de identificação profissional ao longo da carreira, relações de poder, autonomia e emancipação do professor, pois a formação continuada determina e é determinada pelo modelo de organização da escola e do currículo, pelos usos do espaço e do tempo, pelas práticas de planejamento e gestão, pela forma como as aulas são distribuídas, ou seja, por muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, do trabalho docente e da própria profissão.

Nesse contexto, Bondiá (2003) pontua que, na formação, a questão não é aprender algo, como se no início estivéssemos desprovidos de um saber e, ao final do processo, já o dominássemos; e também não se trata de uma relação exterior com o saber, na qual o aprender deixa o sujeito modificado, mas de

[...] uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma e transforma o sujeito [...] de tal natureza que, nela alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo [...]. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (BONDIÁ, 2003, p. 52).

Bondiá considera que na formação não se define antecipadamente o resultado, isso porque esse processo leva cada pessoa ao encontro de si mesma, como uma aventura ou uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se chegará a algum lugar. Essa é a ideia de Bondiá sobre a experiência formativa, uma ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com o mundo e com o que se passa, sendo, então, "[...] o que acontece em uma viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior" (BONDIÁ, 2003, p. 53).

É necessário esclarecer que a vivência ou acontecimento ocorrem na dimensão coletiva em que todos os sujeitos têm acesso aos conhecimentos oferecidos pelas formações, ao passo que a experiência incide sobre a dimensão individual, em que o sujeito produz sentidos singulares, tanto das relações estabelecidas com esses lugares, quanto para ressignificá-los às suas práticas de

atuação profissional nos usos e consumos que delas produz. Fundamentados nessa perspectiva, definimos como objetivo compreender os sentidos atribuídos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas.

Diante do exposto, estruturamos este artigo em três momentos indissociáveis. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico e metodológico que orientou o estudo. Posteriormente, dialogamos com as narrativas dos professores colaboradores da pesquisa e, por fim, retomamos as questões principais.

### **Referência teórico-metodológica**

A narrativa autobiográfica (SOUZA, 2010; PASSEGI, 2010) se constituiu como abordagem de pesquisa e teve como foco a leitura sobre a formação continuada experienciada por 14 professores de Educação Física. Os resíduos das experiências dos docentes ganharam, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem modos de ser e viver, revisitando histórias nas *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2003), retalhos de uma formação que se escolhe para lembrar, nos quais buscamos um fazer história que rompe com a linearidade do espaço e tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

Dos 14 professores colaboradores do estudo, 11 atuam na Rede Municipal de Serra, distribuindo-se do seguinte modo: Aline e Nazian, na Educação Infantil; Paulo, Bianca, Marlos, Sylvia, Anderson, Naílson e Rosiléia, no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Flávia e Sandro, no 6º ao 9º; e Márcio, coordenador de área da formação continuada. Da Rede Municipal de Vitória participou Elvira, professora que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a professora Jamille, que trabalha nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Viana.

A definição desses professores se deve à participação nos anos de 2012 e 2013 de uma formação continuada realizada no Centro de Educação Física (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) pelo Instituto de Educação e Educação Física (Proteoria). Definimos como fonte as narrativas produzidas em três grupos focais (GF1, GF2, GF3), uma entrevista (E1). No uso desses instrumentos, procuramos compreender os interesses que motivaram os professores a selecionar

os lugares e tempos de formação continuada e os sentidos que atribuíram aos processos formativos.

Ao rememorar os sentidos produzidos pelos processos formativos, os professores dão visibilidade às suas experiências e, ao mesmo tempo, revelam os sentidos atribuídos a esses processos e suas práticas de apropriações. É justamente nessas práticas que identificamos as percepções e as apropriações enredadas pelos docentes a partir da relação que estabelecem com os contextos vividos de formação. Em outras palavras, os sentidos atribuídos pelos docentes se constituem como uma forma de uso inventivo, consumo produtivo (CERTEAU, 1994), que potencializa os modos de apropriação dos conhecimentos ofertados pela formação continuada. Os professores não reproduzem nas suas escolas os acontecimentos vivenciados nas formações, mas se apropriam (CERTEAU, 1994) desses conhecimentos de acordo com seus interesses, necessidades individuais, coletivas e conforme a própria identidade profissional e a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Ganha ênfase nesse movimento nossa intencionalidade, ao rememorarmos, nas lembranças dos professores, elementos de suas práticas de formação continuada. Josso (2002) e Souza (2010) evidenciam a necessidade de a formação continuada propiciar a rememoração do resgate das histórias de vida em formação. Nessa perspectiva, segundo os autores, os professores têm a possibilidade de olhar para seus percursos de formação ressignificando não só as suas experiências, mas também as projeções que fazem nos e dos próprios contextos de formação vivenciados.

### **Dos sentidos ao modo como os professores dialogam com os lugares instituídos e não instituídos de formação**

Ao realizarmos uma análise inicial sobre os sentidos atribuídos pelos professores aos diferentes contextos de formações instituídos, um aspecto em particular é privilegiado por todos, independentemente do contexto: as vivências com as práticas corporais, sinalizando-as como possibilidades de ensino. A análise nos remete a seguinte pergunta: “Por que os professores buscam uma formação instituída que proponha ser prática?”. Se entendemos que a valorização desse tipo

de formação é também uma necessidade, estabelecemos correlações com os processos de formação continuada e a especificidade do saber que trata a Educação Física como componente curricular, como aprecia a narrativa:

[...] Nós produzimos um tipo de conhecimento que é corporal, o movimento [...] não tem formação, não tem uma política em que realmente haja um compromisso do estado com a nossa área, que tome como base o movimento (NAÍLSON, GF1).

[...] A formação continuada não é só para você ficar se lamuriando. É um espaço para trocar experiências, outras práticas, buscar novos horizontes! (BIANCA, E1).

Observamos uma expectativa dos professores em investir em formações que possam auxiliá-los na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano da escola, em especial, da Educação Física, levando em consideração as demandas advindas da prática pedagógica. Nesse caso, a busca pelas formações não se configurou no que elas podem oferecer, mas naquilo que, na leitura dos professores, poderia dialogar com seus contextos de ensino, suas necessidades e expectativas, que por eles podem ser apropriadas, objetivando responder às suas demandas.

Também pontuamos que as apropriações se materializaram nas articulações políticas realizadas pelos professores nas formações, à medida que as relações de poder foram tensionadas de acordo com seus interesses e necessidades. Dessa forma, não podemos desassociar os sentidos atribuídos às formações sem considerar as relações praticadas entre professores, formadores e os contextos em que são produzidas, no caso do nosso estudo, a Universidade, na forma de Congressos, e as Redes Municipais de Ensino (Semes), conforme narrativas a seguir:

[...] como foi bom aquele congresso [Espírito-Santense] que eu participei! Vocês colocaram exatamente aquilo que estávamos precisando [...] formas para a gente estar fazendo a prática (NAZIAN, E1).

[...] A participação do congresso é uma formação importante porque aborda as práticas (SYLVIA, E1).

[...] com base na experiência de vários professores, seria bem mais interessante do que a gente vê por aí, que geralmente uma pessoa que escreve de acordo com a experiência dela. Aqui [Seme] são vários professores, e cada um sempre contribui na formação [...] a gente vai para formação, vê uma coisa e faz de acordo com a nossa realidade (FLÁVIA, GF3).



As narrativas nos remetem à necessidade de que a formação instituída partilhe de uma perspectiva que leve em consideração a especificidade da Educação Física e o ensino da prática do movimento corporal. A oficina se apresentou como uma forma metodológica para que o professor não apenas experimentasse, mas, ao vivenciá-la como um exercício da docência, estabelecesse outros sentidos sobre essa formação, tendo condições de apropriá-la na sua prática pedagógica.

Referimo-nos às apropriações e à atribuição de sentidos como um consumo produtivo (CERTEAU, 1994), em que o docente se apropria dos conteúdos e das metodologias empregadas para, a partir delas e com elas, produzir outras possibilidades de atuação pedagógicas, levando em consideração sua história de vida, suas necessidades e interesses, bem como os da escola e dos alunos.

As narrativas desses professores sobre a especificidade da disciplina se associam à prática pedagógica de uma Educação Física que constrói sua identidade se diferenciando dos outros componentes curriculares. A Educação Física se distingue das outras disciplinas pelo

[...] fato de trabalhar o corpo, através do corpo e com o corpo dos alunos [...] estas características são fundamentais porque estão na base de suas estratégias para fazer as coisas, desenvolver conhecimento, acumular experiência e relacionar-se com a comunidade escolar (MOLINA NETO, 1998, p. 35).

Charlot (2009, p. 243) também defende a especificidade da Educação Física, salientando que ela

[...] não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

Se o saber de que trata a Educação Física está preferencialmente associado ao fazer com o corpo<sup>5</sup> e à relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro, as formações deveriam lançar mão dessa perspectiva. Compreender o modo como os

---

<sup>5</sup> O conceito de corpo defendido no texto é semelhante à discussão de Charlot (2000, p. 53) sobre o homem. O corpo está submetido à obrigação de aprender um triplo processo: hominização, singularização e socialização.

professores se apropriam desse saber e ainda dos sentidos que eles representam na e para a sua prática pedagógica deveria se configurar como eixo condutor do processo formativo.

Esse movimento é destacado por Aline ao narrar sobre a formação continuada realizada na Seme:

Eu trabalhei ginástica artística na escola e, apesar de eu ter pós-graduação em ginástica artística, ela não me ensinou a trabalhar na escola. O como fazer isso na escola aprendi numa oficina com [o Geraldo] na formação continuada na Serra. Eu falei assim: 'Cara, agora eu já sei como entrar com a ginástica na Educação Física, nas minhas aulas' (ALINE, GF3).

Essa narrativa oferece pistas sobre a natureza das práticas que os professores buscam na formação e suas implicações para o “aprender a ensinar”, ao invés de “aprender a fazer”. É, portanto, uma prática pedagogizada, que tem seus objetivos, suas intencionalidades e seus pressupostos voltados para a atuação docente.

Se, por um lado, a formação da Seme de Serra e da oficina oferecida pelo Congresso se constituíram como significativas experiências formativas, por outro, podemos diferenciar as relações de força estabelecida nesses diferentes contextos. A formação da Seme se diferenciou da proposta ofertada pelo Congresso porque demarca diferentes contextos e sentidos históricos e sociais que os professores fazem desses lugares, como anuncia a narrativa:

[...] Nós íamos lá para trocar experiências, nós construímos a diretriz curricular principal do município de Serra. Esse segundo momento era para a gente mostrar como as nossas experiências estavam sendo concretizadas. Elas eram vividas no cotidiano das escolas (ALINE, E1).

Podemos destacar, com essa narrativa, a participação efetiva dos professores no que tange ao compartilhamento de suas experiências nessas formações. Essa parceria corrobora a ideia de que há nesses contextos relações colaborativas, no sentido do compartilhamento das práticas. Mas, em contrapartida, também evidencia os combates, tensões e negociações com a própria Seme, como indica a narrativa: “[...] às vezes já vem da Secretaria ‘Eles vão trabalhar tal tema’, põe lá para o professor e vai ser aquilo ali. Os professores que têm a experiência com aquele conteúdo apresentam para os outros [...]” (NAZIAN, E1).

Chama-nos a atenção o jogo das táticas e das estratégias (CERTEAU, 1994), que pode ser percebido quando a Seme permitiu aos professores que

compartilhassem suas práticas, mas não lhes deu autonomia para que escolhessem as temáticas a serem abordadas.

Algumas narrativas que dão visibilidade à Seme dizem respeito à participação dos professores como interlocutores das suas próprias experiências de atuação pedagógicas, em um movimento de reconhecimento e valorização de sua autoria. Além disso, as narrativas enveredam por uma perspectiva de formação continuada que leva em conta relações colaborativas, dadas pela troca de experiências pedagógicas com os pares. A quantidade dos relatos encontrados demarca esse sentido atribuído pelos professores, como os citados:

[...] com base na experiência de vários professores seria bem mais interessante do que a gente vê em outras formações, nas quais uma pessoa escreve de acordo com a sua experiência. Aqui são vários professores, e que cada um sempre contribui na formação [...] a gente vai pra formação, vê uma coisa e faz de acordo com a nossa realidade. Essa vivência ajuda como profissional e até, às vezes, para ver que o meu problema é o mesmo problema do outro colega. As dificuldades, não são apenas minhas. Isso é muito bom para mim (FLÁVIA, GF3).

[...] o que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas são as vivências que eu tenho nas formações continuadas, de experiências, práticas mesmo de colegas [...] coisas que eu não encontro em livro nenhum. Escuto como que foi o processo e tento adaptar à minha realidade, nunca consigo fazer igual ao o que eu vejo, mas sempre consigo adaptar alguma coisa ou, a partir dali, tento criar até também as coisas (ROSILÉIA, GF3).

A nossa leitura é que os professores estão em busca de contextos de formação que lhes possibilitem o estabelecimento de nexos com seus espaços escolares e pedagógicos. Apropriar-se dessas formações significa fazer adaptações metodológicas nos conteúdos de ensino, podendo ser ressignificadas em suas atuações docentes. A aproximação dos professores a essa perspectiva se constitui por repulsarem uma formação pautada pelo que denominam de uma perspectiva teórica. Uma possível hipótese para essa afirmação reside no fato de que as formações se constituíram historicamente como o lugar da teoria e da capacitação e, no caso da escola, o contexto de sua aplicação (MOLINA NETO, 1998). Assim, a questão não está no distanciamento dos docentes quanto ao uso da teorização, do pensamento, da abstração, mas no processo histórico que delegou à formação valorizar a dicotomia entre teoria-prática e saber-fazer, o que, em certa medida, vem sendo repercutido nos discursos dos professores, como sinalizam as narrativas abaixo:

Teve uma formação com o Yuri que eu achei legal. Foi sobre o karatê. Foi coisa de duas horas, mas ele conseguiu abranger o conteúdo de uma forma bem legal, passou pelo processo histórico, teve prática, passou textos. Foi diferente e me marcou bastante, bem diferenciada. Ele dividiu os grupos, não foi só um relato de experiências (ALINE, E1).

Eu tento neste texto 'o esporte humanizado' levantar as argumentações que tem levado a me incomodar. Esse texto eu tive a oportunidade de apresentar aos professores da Serra, numa formação continuada. [...] eu falo da minha história pessoal, e é nesse texto que eu usei o futebol como elemento provocativo da questão da violência. Eu falo a questão da minha família, meus parentes, que têm lesões graves por causa do futebol. Faço algumas análises históricas, faço análise do futebol em si em termos de lesão, falo das regras. Aí eu começo a criticar a regra, que é meu ponto de alta discordância, uma regra racional, impensada, que incentiva a corrupção, a violência e vou dando sequência no texto (MARLOS, GF1).

As narrativas de Aline e de Marlos nos oferecem pistas sobre o modo como os saberes são trabalhados nas aulas de Educação Física. Observamos o lugar ocupado pela prática, que se traduz no domínio de uma atividade e na relação que o aluno estabelece consigo e com o outro, todavia essas práticas não limitam o diálogo com outros tipos de saberes, como aqueles materializados em livros. O aprender se tece na relação com o saber fazer corporal que permite ao aluno outras formas de interpretação das próprias práticas corporais, mediadas por outra leitura de seus processos de construção cultural e histórica. Marlos, por exemplo, usa o conteúdo esporte para trabalhar temas relacionados com os valores humanos em um processo que permite a ressignificação do próprio conteúdo. Isso significa que a Educação Física não deve se esquecer dos saberes objetivação e denominação<sup>6</sup> como eixos da formação continuada, pois ela é dada também pelos saberes incorporados nos textos acadêmicos e nos espaços e tempos de formação.

Além disso, esse entendimento de formação sinaliza a necessidade de avançarmos na compreensão da prática em um movimento que foge aos processos de dicotomização, entendendo-a como prática de fazer, de falar, de lecionar, de projetar etc. (CERTEAU, 1994).

Essas práticas traduzem os interesses e as necessidades dos professores e de seus contextos escolares. Ganham destaque os modos como os professores consomem produtivamente (CERTEAU, 1994) as vivências oferecidas na formação.

---

<sup>6</sup> Charlot (2000) aponta 3 dimensões epistêmicas do saber: *Objetivação-denominação*: associada a um saber virtual e abstrato; *Imbricação do Eu*: relacionado ao movimento corporal, como nadar, correr etc.; *Distanciação-regulação*: produzido a partir das relações interpessoais e, entre o saber e o sujeito.

Dentre elas, ressaltamos a intenção do professor em se constituir como parte do processo de investigação, criação e produção do conhecimento.

Evidenciar não apenas a autoria dos professores, mas conceder-lhes um lugar de interlocução de suas práticas pedagógicas nas formações tem se apresentado como interessante perspectiva metodológica, à medida que eles sinalizam o que fazem com aquilo que têm experimentado e criado.

Para tanto, é preciso levar em consideração a relação histórica que os professores têm com as formações do município, em especial de Serra, como sugere a narrativa:

[...] Eu peguei 3 etapas. A saída do Yuri, o pessoal estava meio cansado porque era aquela discussão política e deixava a desejar porque a gente estava ali para estudar. E eu, às vezes, ficava naquela vontade de fazer alguma coisa: *'Vamos fazer? Não vamos fazer?'*. [...] Veio a Marina que também teve uma contribuição significativa, mas também ficou no *'é agora?'*. Parece que foi alguma coisa que ela procurou desenvolver no seu Mestrado. Parece que agora o Márcio está voltando, o que era antes, de sentar, pegar e ver o que os colegas estão produzindo e estão fazendo, e eu acho que a formação continuada é isso. É essa troca de experiência, essa troca de vivência (BIANCA, E1, grifos da professora).

Há, por parte de Bianca, um sentido atribuído às formações da Seme que sinaliza as permanências e rupturas de um trabalho de formação continuada. As rupturas são indicadas por uma vivência de formação teórica, em que o aprender a ensinar se limita à discussão e leitura de teorias ou, ainda, quando a formação é enviesada pelo âmbito da investigação, que muitas vezes é entendida com o olhar de denúncia de suas práticas, ou de uma pesquisa acadêmica, em que não se reconhece o docente como autor de suas práticas.

A partir das falas de Aline, Bianca e Marlos, observamos um processo de dicotomização no discurso dos professores, quando apresentam a relação teoria e prática, uma vez que compreendem que suas experiências profissionais se constituem como práticas, no sentido de que nelas não exista a teoria. Assim, a escola se forma como um contexto de atuação profissional em que são geradas as demandas que devem, no olhar desses professores, ser resolvidas pela formação da Seme.

Podemos deduzir que a dicotomia não está apenas no discurso, mas nos sentidos que atribuem à formação, à medida que dá a entender que a troca de experiências entre professores é essencial para a resolução dos problemas da escola. Mas essa procura também não se caracteriza como uma capacitação, uma

vez que busca soluções para os problemas da escola? Podemos, com isso, inferir que há um sentido atribuído às formações continuadas como aquela que, por meio de suas instituições chanceladoras, devem se orientar e resolver os problemas particulares dos professores enfrentados em suas escolas.

Temos aqui uma das justificativas para os processos de resistência por parte dos professores em aceitar outras possibilidades formativas. Além disso, em alguns momentos, não produzem processos de diferenciação entre os objetivos de cada contexto formativo, sobretudo quando analisamos a formação da Seme e da escola e o papel social que cada uma exerce. Ponderamos, ainda, que o sentido atribuído a esse tipo de formação pode favorecer o fortalecimento de uma perspectiva instrumental, que tem por objetivo formar o professor para aplicar conteúdo, não reconhecendo suas práticas como produtoras de teoria.

Portanto, destacamos a necessidade de construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como produtora de teoria. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passem de espectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação.

A opção por essa perspectiva pode facilitar as relações de parcerias e os processos de compartilhamento das práticas, potencializando as ações colaborativas da formação, o que implica o estabelecimento de relações de parceria, favorecendo para que o professor atribua um sentido de pertencimento a esse lugar, como explicita a narrativa:

Eu gosto porque são poucos lugares que dão oportunidade para o professor fazer [...]. Juntar um monte de gente da minha área para trocar experiência [...] até porque a minha dificuldade é a dificuldade de um monte de gente, e eu acho que é só minha. Como, hoje, o problema da violência não é só meu! Só que lá, trocando experiências [...], encontramos meios que os outros descobriram para sanar (FLÁVIA, E1).

Ao dar ênfase ao compartilhamento das experiências de atuação pedagógica dos professores e às trocas de experiências, privilegiam-se os saberes docentes e a escola como lugar de produção desse conhecimento. A escola, nesse contexto, transforma-se em:

[...] uma instituição não apenas consumidora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas como uma instituição eminentemente produtora de conhecimentos: os conhecimentos escolares. Não significa que a escola produz uma nova História, uma nova Matemática ou uma nova Química, mas sim a escola (re)constrói esses e outros saberes, trabalha com processos de mediação didática, capazes de tornar ensináveis e assimiláveis os saberes, científicos e/ou eruditos (LOPES, 1998, p. 43).

O compartilhamento das experiências vai tecendo outras formas de se viver esse lugar, em que são estabelecidos vínculos de solidariedade, outros modos de produção de conhecimento pela troca de saberes dos professores. Enfim, há uma afinidade entre o conhecimento produzido pelo professor e o que é oferecido na formação continuada, estabelecendo uma relação de pertencimento. Esse movimento indica não apenas caminhos para pensar as políticas de formação, mas também para se materializar novas propostas curriculares, pois, como salientam Alves *et al.* (2002, p. 16):

[...] aí está o que sempre achei. No caso da implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um lugar ideal para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as experiências alternativas que já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas, por reformas anteriores que não as levaram em consideração.

Nas formações da Seme, os professores transformam esses encontros em outros modos de viver a formação, os espaços praticados (CERTEAU, 1994). Eles foram caracterizados pela troca de experiências e com articulação política, ao externarem as dificuldades de seus contextos escolares e, por vezes, as ineficazes políticas de formação do município. Esses espaços praticados objetivam reafirmar a escola e os professores como produtores de conhecimento, acenando para uma perspectiva de formação que dialoga com os saberes por eles produzidos.

Entendemos que tanto o movimento coletivo de indicação das necessidades, quanto a aceitação dos professores das formações que lhes possibilitam vivências com as práticas corporais se configuram como pontos de encontro entre os sentidos atribuídos a esses lugares. Esses encontros têm o intuito de se opor a um modelo instrumentalizado de formação, desconstruindo um significado que oferece apenas a teoria, apropriando-se dela ao dialogar com suas práticas de atuação profissional.

Diante do que já discutimos, entendemos que há um ponto de interseção entre as narrativas que evidenciam as formações oferecidas pela Universidade e as promovidas pela Seme. Os professores não estão fechados para a possibilidade de

trabalhar com a teoria, inclusive buscam ampliar os sentidos sobre a própria teoria e a formação continuada se configuraria como uma opção nessa perspectiva. Esse movimento foi observado quando os professores qualificaram como significativas as perspectivas de formação que ofereceram a oportunidade de teorizar a sua prática, pelo relato, pelo debate e pela reflexão da sua experiência pedagógica nos lugares de formação.

As críticas não estão centradas na “instituição Universidade”, como aquela que produz teoria, mas visualizam a própria noção de teoria como um paradigma epistemológico que precisa ser reconfigurado, pois é uma teoria que não dialoga com a escola e com as especificidades da Educação Física como disciplina escolar. As dificuldades indicadas pelos docentes remetem à necessidade de produzir um conhecimento que possa ampliar a visão dos professores sobre a Educação Física como especificidade curricular, levando-os a compreender que o cotidiano escolar é atravessado por outros contextos que devem ser levados em consideração, como o papel do aluno no processo de construção da própria identidade docente e da formação continuada. Corroboramos essas críticas, contudo, em nome delas, não podemos construir espaços formativos pautados em interesses particulares e desarticulados de outros contextos de conhecimentos, como os culturais, os sociais, os históricos e os políticos. Além disso, não existe uma teoria preconcebida que responda a todas as necessidades encontradas, tal como é perspectivada por alguns professores. O papel da teoria não é oferecer as respostas, mas fazer com que os sujeitos, fundamentados nelas, consigam produzir suas próprias respostas, contextualizando-as com suas realidades e condições de análise.

A teoria e o conhecimento ressignificados nesses lugares de formação instituídos, a nosso ver, devem ser produzidos de forma complexa entre as disciplinas curriculares, os espaços e tempos da escola, considerando a formação continuada e as histórias de vida dos professores. Cabe, então, às instituições formadoras investir na necessidade de pesquisar os consumos produtivos produzidos pelos professores, no sentido de potencializar a forma como são significadas a prática profissional e a formação, tendo em vista que o novo não se manifesta pela criação de uma nova teoria, mas pela capacidade que temos de produzir outras possibilidades a partir do que nos é oferecido em um movimento de apropriação das realidades locais em diálogo com as globais.



Percebemos, ainda, que as narrativas não remeteram à falta da teoria. A nossa análise é que, da mesma forma com que os professores perspectivam nas formações continuadas uma teoria ressignificada nas e pelas práticas pedagógicas, também procuram essa teoria na formação inicial. Portanto, aproximar a Universidade da Educação Básica é produzir prática-teoria-prática que caminham no sentido de “ensinar a aprender a ensinar” o conhecimento específico da disciplina – as práticas corporais - levando em consideração os múltiplos contextos em que as escolas estão inseridas e o diálogo com os conhecimentos de outras áreas.

A intenção sinalizada pelos professores, ao consumirem essas teorias, faz-nos pensar em que medida os referenciais teóricos produzidos pela Educação Física, em especial, as teorias das concepções pedagógicas, se aproximam das práticas dos professores e/ou as reconhecem. Tais questões evidenciam as aproximações ou distanciamentos que eles estabelecem com esse material, pois “[...] a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor” (COMPAGNON, 2003, p. 143).

Por fim, identificamos um movimento de formação que não se vincula às instituições de formação, como apreciam estas narrativas:

O cotidiano faz com que você tenha necessidade de pesquisar a sua prática. [...] a formação continuada é um momento de eu pesquisar e ressignificar a minha prática, a partir do momento em que eu estou avaliando como é que foi aquele dia. Eu sinto necessidade de pesquisar mais e me aprofundar mais. Eu estou ressignificando a minha prática, estou potencializando a minha aula (ALINE, E1).

Formação continuada pra mim é estar sempre à procura de maiores contribuições para o que você trabalha. [...] quando eu não tenho um entendimento de alguma coisa, vou para a internet procurar. Eu estudo e vejo como posso trabalhar e isso aí contribui (SYLVIA, E1).

As narrativas remetem a um sentido de formação pautada na necessidade de procurar outras formas de investigação e pesquisa que problematizem as dificuldades encontradas no ensino da Educação Física nas escolas.

O movimento acima caracterizado como (auto)formação é marcado pelo fato de o professor ser o autor dos seus percursos formativos, ao escolher os diversificados espaços e tempos vividos que possam lhe oferecer condições para ressignificação da sua prática pedagógica.

[...] em seus saberes cotidianos, os professores estão não apenas modificando sua prática em virtude das circunstâncias de cada momento, mas também em processo de formação continuada, seja como 'autoformação' por meio de seus próprios processos de reflexão, seja como formação continuada, através da interação com os colegas, obras e autores da área ou de cursos formais de reciclagem [...] a formação se dá, também nos espaço das 'culturas vividas [...]' (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Estes processos (auto)formativos se ampliam com as novas configurações sociais, dadas pelas transformações dos espaços que, segundo Augé (1994), se constituem no encolhimento do planeta pela eficiência dos meios de comunicação e de informação. Assim, os professores podem dispor de uma infinidade de recursos de informação e pesquisa que são oferecidos pelas diversas redes de informação, graças ao avanço de suas tecnologias.

Entendemos a (auto)formação como processos não instituídos. Neles, podem ser compreendidos os contextos sociais, como escola, igreja, família, trabalho, dentre outros. Eles permitem ao professor compreender como as dimensões das redes de conhecimento atravessam a escola e, em especial, a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, podemos dizer que o professor se apropria de qualquer vivência que lhe possibilite ressignificar sua atuação pedagógica.

Contudo, ressaltamos que o protagonismo do professor está intrincado às relações que ele estabelece com os contextos de produção de suas práticas, seja em contextos de formação, seja de atuação profissional. Dessa forma, suas práticas de formação e atuação profissional nunca são individualizadas; elas são coletivas, à medida que expressam anseios de uma identidade social (professores) e o pertencimento que têm a essas redes. Em última análise, as práticas dos professores podem ser entendidas como singularização das redes com as quais eles se relacionam.

Essa ideia se aproxima do conceito de (auto)formação trabalhado por Nóvoa (2002), como um processo de formação que reconhece a diversidade como seu fundamento, caracterizando-se como um processo pessoal de formação, com itinerários variados, por considerar a autonomia do professor na definição desses itinerários formativos, ou seja, as experiências formativas que mais se aproximam de seus interesses pessoais e profissionais no contexto organizacional onde atua.

Sendo assim, os processos de (forma)ação pressupõem formação na ação, em que o professor (trans)forma saberes e produz novos conhecimentos, (re)forma o pensamento e ressignifica suas concepções, (de)forma saberes construídos

socialmente pela forma subjetiva de apropriação dos saberes e potencializa a construção de saberes próprios, mudando suas compreensões para além dos enunciados semânticos da formação.

As práticas coletivas de formação continuada produzidas no contexto escolar, pautadas na experiência profissional, permitem compreender o sujeito, porque investe em suas experiências significativas e em sua reformulação teórica, consolidando redes de trabalho coletivo e de partilha (NÓVOA, 2002), levando os professores a produzirem conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes, contribuindo para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes, como descreve Nóvoa (2002, p. 63-64, grifo nosso):

Um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam *redes de formação mútua*, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. [...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de **redes coletivas de trabalho** constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Em nosso entendimento, essas redes de partilha de experiência, construídas pelo encontro com o outro, ao mesmo tempo múltiplas e singulares, permitem considerar a subjetividade e fundam-se na valorização da experiência do sujeito do cotidiano, permitindo a criação de uma trama entre os sujeitos e de sentidos de responsabilidade compartilhada sobre a formação do outro, constituindo-se como um coletivo instituinte na escola, na complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários para a efetivação da prática pedagógica.

Compreendemos que a formação continuada alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes de formação mútua é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada, como resultados de processos de (auto)formação (NÓVOA, 2002).

O empoderamento reconhecido ao professor nos processos de (auto)formação não pode ser confundido com individualização do trabalho, nem tampouco com movimento que contribua para que as administrações públicas se eximam do compromisso de estabelecer políticas de formação continuada que

contribuam com as necessidades e os interesses dos professores, sob a justificativa de que esses processos dariam conta de suas demandas.

Não oferecer formações institucionais aos professores implica restringir o diálogo entre os pares, como afirma a narrativa: “[...] Acho que é autoritarismo [da Seme] não querer os professores indo para a formação, e não ter aquele contato com aquelas redes que se formam” (NAZIAN, E1).

Esses lugares se constituem como momentos para organização e articulação política, isso porque, nessas formações, os docentes defendem melhores condições de trabalho e melhoria da qualidade da formação continuada e reivindicam discutir a Educação Física como um componente curricular, em que se remetem às questões pedagógicas específicas da disciplina, como conteúdos e metodologias de ensino, processos avaliativos, trabalhos interdisciplinares.

É necessário ir além do modo como cada professor vai resolvendo seus problemas, para que com o compartilhamento dessas ações em lugares instituídos se invertam/reconheçam as possibilidades coletivas, pois, como afirma Certeau (1994, p.105): “[...] o estudo das táticas cotidianas presentes não deve no entanto esquecer o horizonte de onde vêm, [nem tampouco] o horizonte para onde poderiam ir”.

### **Considerações finais**

Os sentidos dados à formação da Seme se configuraram como a reivindicação dos professores quanto ao seu lugar de interlocução, não apenas das suas experiências, mas de espaços de articulação política, em favor de uma formação instituída que leve tanto em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular, como as questões associadas à melhoria das condições de trabalho.

Nas formações oferecidas pela Universidade, podemos comparar dois contextos distintos, a crítica que os professores fizeram à perspectiva que assumem teorias que não dialogam com a prática e, nos congressos, quando as oficinas oferecidas tiveram certa peculiaridade com as práticas de atuação pedagógica que foram produzidas na escola pelos professores. A nossa análise é que os professores tecem críticas não à instituição Universidade, mas ao modo como a teoria vem

sendo por ela dicotomizada. Esse sentido realça a crença de que a Universidade é o lugar da teoria, e a escola, o lugar de sua aplicação.

Isso justifica os professores produzirem um sentido de que nas formações instituídas está o conhecimento científico, logo, teórico, o que produz um movimento de não reconhecimento da autoria do professor e também do não conhecimento das suas práticas como produtoras de teoria. Produz-se um sentido de formação continuada sob a perspectiva de capacitação e reciclagem, cujo objetivo é instrumentalizar a ação docente.

Tudo isso nos sugere pensar que os professores lançam mão dos processos (auto)formativos não apenas como potencializadores de sua prática pedagógica, mas como fuga das formações instituídas, ou como ações de denúncia a esses lugares. Entendemos que há um ponto de encontro entre essa não relevância e a relevância dos espaços instituídos de formação, no sentido de sugerir outro sentido de formação continuada, que trabalhe o conhecimento produzido de forma colaborativa.

Segundo Santos (2003), para se assumir uma concepção de conhecimento que rompa com os binarismos, devemos nos deixar enredar por um conhecimento prático, do cotidiano, dando a ver o modo como tecemos nossas ações diárias e damos sentido a nossa vida. Assim, a análise das narrativas indica que os professores procuram nos lugares de formação continuada:

[...] possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida activamente pela razão metonímica ou cuja emergência é reprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução (SANTOS, 2004, p. 814).

Em complementaridade, notamos um sentido coletivo que se identifica com os lugares instituídos de formação, que dialoga com as práticas de atuação pedagógica dos professores. A análise das narrativas revela a possibilidade de se promover a interlocução do compartilhamento das experiências e também de evidenciar o professor no processo de planejamento, produção e tomada de decisão de modo democrático nas formações continuadas.

Esse movimento nos ajuda a entender o motivo pelo qual os docentes sinalizam como significativas as formações continuadas que são apresentadas por

seus pares, bem como quando se apropriam delas como coautores. Nessas perspectivas, há uma participação efetiva dos professores pelos vínculos de colaboração e solidariedade que são compartilhados nesses e com esses lugares.

Além disso, aprender para ensinar significa, na prática, vivenciar experiências que possibilitem ao professor pensar na sistematização do conhecimento e em um modo de transformá-lo num saber que é circunscrito no corpo, portanto deve ser aprendido na prática. Isso significa que o “aprender a ensinar” na Educação Física não perpassa apenas pela aprendizagem de um conhecimento objetivo-denominativo, mas por um aprender a ensinar o aluno fundamentado na perspectiva de conhecimento baseada na imbricação do Eu e na distanciação-regulação (CHARLOT, 2000). Ao expressar esse saber e fazer com o corpo, produzimos um conhecimento traduzido em uma linguagem corporal que se nutre das experiências vivenciadas e da relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.

A especificidade de que trata a Educação Física como componente curricular não se restringe à atuação profissional, mas se estende à própria formação do professor, quer seja inicial, quer seja continuada. Ensinar a aprender e aprender a ensinar requer reconhecer o estatuto epistemológico da Educação Física e os seus processos de diferenciação. Requer a necessidade de se reconhecer que a Educação Física necessita produzir uma inversão epistemológica emanada da prática-teoria-prática, tanto para o processo de ensino do professor, quanto para o processo de formação continuada, já que as críticas pontuadas por ele se referem não apenas ao descompasso entre teoria e prática, mas à tensão existente quando se coloca uma teoria a ser praticada.

Diante das narrativas dos professores, compreendemos que, em virtude de uma concepção de formação que valorize a rede de compartilhamento e a prática como eixo central do processo, houve o silenciamento de outras formações que não continham essas características. Nesse caso, há uma centralidade dos discursos sobre as formações oferecidas pela Serra, Proteria e Congressos. Temos em comum, nesses contextos, a valorização da prática e do exercício da docência como objetos centrais de análise da formação e de seus processos formativos. Os professores, então, compartilham suas práticas para, com base nelas e no diálogo com os pares, produzir outras possibilidades de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, significando, assim, não só sua prática, mas a própria Educação Física

como componente curricular. Essa compreensão nos parece interessante para projetarmos novas políticas de formação continuada.

## ARTIGO II

### FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

#### RESUMO

Analisa o modo como 14 professores de Educação Física das redes municipais da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, atribuindo-lhes outros sentidos, que se configuram como consumos produtivos (CERTEAU, 1994). Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo narrativa (PEREZ, 2003). Utiliza entrevista semiestruturada, grupos focais e questionário semiaberto como instrumentos de pesquisa que foram produzidos por intermédio de uma formação continuada, em um contexto de produção dos dados. As análises indicam que os consumos produtivos são influenciados: pelas relações de poder produzidas nos contextos formativos; pelos interesses coletivos que remetem a uma identidade profissional, à medida que os professores das demais disciplinas compartilham as mesmas necessidades, quais sejam, a melhoria das condições de trabalho, a infraestrutura da escola e o acesso à formação; pelos interesses de uma identidade dos professores de Educação Física, quando reivindicam as demandas específicas da área e uma perspectiva de formação que leve em consideração a defesa da especificidade desse componente curricular. E, por fim, também são influenciados pelos interesses individualizados, uma vez que os consumos motivam os professores a selecionar as formações em que participam.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Física. Educação Básica. Prática pedagógica.



## Introdução

Atualmente, os conceitos de *formação continuada* ou *contínua*, *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional continuado* e *redes de (auto)formação participada* (NÓVOA, 2002) problematizam a complexidade do campo, numa perspectiva de formação em processo, agregando ao *corpus* de conhecimento docente as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, antecedendo, inclusive, a entrada na carreira, considerando a pessoa professor, o profissional professor e a organização escola como elementos indissociáveis na formação continuada, bem como suas iniciativas de gestão dos próprios momentos formativos, inclusive na definição do que é formativo para si.

Em desuso, os conceitos de *treinamento*, *capacitação*, *reciclagem*, *atualização* e *aperfeiçoamento* (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) são baseados no modelo produtivista. Esses padrões de formação de professores provocam o isolamento desses profissionais, pois se baseiam na racionalidade técnica, aplicando a lógica mecanicista aos sistemas humanos e sociais. Assim também ocorre em muitos dos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, por meio de programas e projetos de formação de professores organizados sistematicamente, geralmente fora do espaço escolar, desarticulados dos dilemas que os educadores encontram no cotidiano e que precisam resolver.

Quando analisados pelos contextos das práticas de formação, observamos uma variedade de sentidos sobre a formação continuada coexistindo e se completando no cotidiano escolar. Segundo pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), são designadas como formação continuada atividades cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. As pesquisas realizadas pelas autoras mostram que, na maioria dos casos, há evidências de que novas práticas, a partir desses programas de formação, são reduzidas.

Apesar de a discussão no campo acadêmico sobre a formação continuada em Educação Física se apresentar mais como pressupostos que garantam sua inserção

do que propriamente como a sua especificidade (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009), algumas universidades se empenham em produzir formações continuadas que assumem como referência o diálogo com as práticas de atuação profissional dos professores, em um movimento produzido com os docentes e não para eles. Elas se objetivam tanto a realizar pesquisas que possam evidenciar os processos colaborativos, quanto a elaborar propostas curriculares e possibilidades de intervenção pedagógicas para redes municipais de ensino (DAMIANI; MELO, 2006; ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008).

O diálogo com as práticas de atuação dos professores, como referências para uma perspectiva de formação, tem sinalizado outro objeto de pesquisa, qual seja, o estudo das apropriações que os professores fazem das formações instituídas, sinalizando-as como uma possibilidade de formação que atenda às suas necessidades e às da Educação Física como componente curricular. A exemplo, os autores Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), em sua pesquisa com narrativas (auto)biográficas, evidenciam que as apropriações que os professores produzem sobre as formações continuadas compõem experiências significativas para o exercício da docência.

A partir da análise dos trabalhos de Damiani e Melo (2006), Antunes, Amaral e Luiz (2008) e Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), percebemos a necessidade de discutir sobre os consumos que os professores fazem dos contextos de formação continuada. Esse consumo não se apresenta de maneira passiva, pelo contrário, é carregado de interesses, negociações e tensões tecidos tanto pelo coletivo que deles fazem parte como pelo diálogo com as instituições formadoras. Assim, os professores não se apresentam como reprodutores de projetos formativos, mas se constituem como consumidores produtivos, na medida em que se apropriam desses processos oferecendo outras possibilidades de práticas para além do que foi instituído. Mas que apropriações são essas?

Este artigo analisa o modo como 14 professores de Educação Física das redes municipais da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, dando-lhes outros sentidos, os consumos produtivos (CERTEAU, 1994). Esses consumos evidenciam a capacidade que os docentes têm de reinventar, individual e coletivamente, tanto os lugares instituídos de formação, quanto os bens culturais que lhes são oferecidos. Para tanto, assumimos, como questões norteadoras: por que os professores selecionam as formações de que participam para narrar? Quais

são seus interesses? Que relações são construídas nesses contextos? E, por fim: quais são as práticas de apropriação que os professores produzem nesses e com esses contextos?

Os consumos produtivos que os professores fazem nesses e com esses contextos de formação se constituem como movimentos que sinalizam a reconfiguração desses lugares, transformando-os em outras formas de vivenciá-los e significá-los. Essas práticas de apropriação transformam os lugares instituídos de formação em espaços praticados (CERTEAU, 1994).

Esse autor compreende as práticas como as habilidades que as pessoas têm de reinventar as relações que estabelecem com os contextos por elas vividos. As práticas por esse prisma se constituem como “[...] uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1994, p.42).

No caso do nosso estudo, os lugares são as formações continuadas instituídas, vividas e narradas pelos professores, sujeitos da pesquisa. Certeau (1994) define o lugar como “[...] um sujeito [instituição] de querer e de poder próprios” (CERTEAU, 1994, p. 99). Já os espaços emergem do modo como os professores se apropriam dos lugares configurando a eles suas marcas particulares, que aqui estamos denominando sentidos de apropriação.

O estudo está organizado em três momentos indissociáveis: no primeiro abordamos o método empregado na pesquisa, delineando o tipo de estudo, sujeitos participantes, instrumentos empregados e modos de análise; no segundo apresentamos os resultados do estudo tendo como referência o diálogo com as narrativas dos professores; no terceiro discutimos os dados focalizando o tema, objetivando enfatizar sua relevância para a formação de professores e para a produção acadêmica que trata do assunto.

## **Referencial metodológico**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, que é compreendida como fragmentos de uma história que os docentes escolheram para relatar (PEREZ, 2003). Ao evidenciá-los como narradores sobre os usos produtivos que fazem nas e das formações, as narrativas se traduzem em uma forma de linguagem que redefine os modos de ser e de viver (PEREZ, 2003) dos professores, em especial, a relação

que estabelecem com os contextos formativos. Assim, as narrativas se constituem como práticas de narrar (CERTEAU, 1994). Para o autor, elas são carregadas de sentidos que sugerem mais que a descrição de experiências formativas, pois revelam ainda as projeções, os interesses e as necessidades, em nosso caso, dos professores ao vivenciarem as formações.

Constituíram-se como sujeitos deste estudo oito professoras e seis professores de Educação Física de três redes municipais da Grande Vitória/ES. O critério de seleção dos professores foi estabelecido à medida que eles se envolveram como coparticipantes de uma formação continuada realizada no Centro de Educação Física (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) pelo Instituto de Educação e Educação Física (Proteoria), entre os anos 2012 e 2013.

A formação continuada contou com 14 professores de Educação Física. Da rede municipal de Serra participaram Paulo, Bianca, Marlos, Sylvia, Anderson, Nailson e Rosiléia, professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Aline e Nazian da Educação Infantil; Flávia e Sandro do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; e Márcio, coordenador de área da formação continuada. Da rede municipal de Vitória participou Elvira, professora que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, a professora Jamille, que atua nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Viana.

Definimos como fonte as narrativas produzidas por seis grupos focais, uma entrevista e um questionário semiestruturado. No uso desses instrumentos, procuramos compreender as tensões, as negociações, as necessidades e os interesses que motivaram os professores na tessitura dos consumos produtivos, a partir das relações estabelecidas com as formações instituídas.

### **Dos consumos produtivos: diálogos com os professores**

Com base na leitura das narrativas (auto)biográficas como fontes de pesquisa que evidenciavam as experiências de atuação pedagógicas dos professores, entendemos o modo como operavam o consumo produtivo nos e dos lugares instituídos de formação continuada. Na tentativa de compreender esses consumos, levantamos algumas questões, a saber: que práticas de apropriação realizaram com os contextos e com os conteúdos oferecidos pelas formações? Quais os interesses e as necessidades, individuais e coletivas, que motivaram esses consumos? Que

negociações, tensões e acordos foram produzidos em virtude das relações de poder?

A perspectiva oferecida pela formação de Serra tem dado visibilidade ao compartilhamento das experiências de atuação pedagógicas docentes. Percebemos um consumo produtivo dos professores quanto aos conteúdos por ela oferecidos. A partir deles, os professores são capazes de adequar os conteúdos vivenciados à sua prática pedagógica, como sugerem as narrativas:

[...] o que mais me ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas são as vivências que eu tenho nas formações continuadas da Serra, de experiências, práticas mesmo de colegas [...], coisas que eu não encontro em livro nenhum. Escuto como foi o processo e tento adaptar à minha realidade. Nunca consigo fazer igual ao o que eu vejo, mas sempre consigo adaptar alguma coisa ou, a partir dali, eu tento criar até também as coisas (ROSILÉIA, grupo focal).

Eles [Seme de Serra] pediam num encontro e no outro a gente oferecia a oficina. A gente tentava ressignificar nossas experiências a partir do que os professores apresentavam na formação. Eu entendo que isso é um momento significativo de formação institucional (ALINE, entrevista).

Ao levar em consideração suas realidades e necessidades cotidianas, Rosiléia e Aline compartilharam um uso inventivo sobre os conteúdos oferecidos pelas formações de Serra. Isso foi percebido à medida que as práticas de apropriação desses conhecimentos foram por elas traduzidas como possibilidades de ensinar determinado conteúdo da Educação Física na escola.

A valorização e o compartilhamento das experiências de atuação pedagógicas, como perspectiva de formação, têm sido relevantes pelas docentes, porque oferecem possibilidades de ensino nas quais o professor tem a condição de adaptar esses conhecimentos ao contexto escolar. Nesse caso, as experiências se constituem como produtos singulares, que nascem do ofício coletivo, criados e ressignificados pela pessoa do professor. Para Bondiá (2001, p. 27), a experiência é a forma como, ao longo da vida, “[...] vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Como afirma Rosiléia, essa perspectiva “[...] ajuda a reinventar teoricamente as minhas práticas [...]”. Ou seja, a reinvenção teórica sinaliza uma maneira de se apropriar da prática que não se reduz à tentativa de sua reprodução, mas resulta na sua mobilização para se pensar em novas possibilidades de ensino e na sua própria prática.

No entendimento das professoras, a experiência pedagógica se constitui como importante eixo de formação à medida que estabelece pontes de diálogos com os problemas diagnosticados nas escolas, apresentando possibilidades de reinventar suas intervenções pedagógicas. Nesse caso, não há a intenção de buscar modelos ou padrões a serem seguidos, mas o reconhecimento do trabalho dos pares como aqueles que podem apresentar inspiração para que os professores reinventem outras possibilidades de ensino. Além disso, parece-nos que a formação continuada, como o lugar de compartilhamento de experiências, fortalece o reconhecimento dos professores como autores desse processo, dando-lhes poderes de decisão.

A formação de Serra e Viana também serviu para que Paulo e Jamille se apropriassem dos conteúdos oferecidos nas suas escolas, como sugerem as narrativas:

Na formação de Serra, recebi o material e consegui aplicar com êxito (PAULO, entrevista).

A formação continuada [em Viana] é uma formação que vai dar continuidade [...], você vai aprender aqui e vai aplicar onde você trabalha, porque, se você aprender e não aplicar, de que serviu a formação? Só para conhecimento mesmo pra você? (JAMILLE, entrevista).

Parece-nos que a formação para Paulo e Jamille, ao ser traduzida pela ideia da aplicação de conhecimentos, deve apresentar possibilidades de intervenções pedagógicas que possam ser reproduzidas na escola. Esse movimento favorece a construção de uma perspectiva formativa que desempodera do professor suas capacidades de produção de sentidos, alinhando-se à ideia da capacitação e do treinamento. Nessa perspectiva, caberia às Semes oferecer um conhecimento prático para solucionar os problemas encontrados na escola. Há uma crença de que o conhecimento aprendido no contexto de formação continuada deve ser “aplicado” no cotidiano escolar.

Assim, o conhecimento passa a ter uma perspectiva utilitarista, fazendo sentido se for passível de reprodução no espaço e tempo escolar. Mas, de que escola estamos falando? Seria possível reproduzir as práticas como foram vivenciadas na formação?

A questão posta por essas narrativas perpassa pela perspectiva de formação que oferece suporte aos professores e pelas próprias expectativas geradas por eles quanto à função que esses processos devem cumprir. O que está em jogo não é o

uso desta o daquela palavra, mas a concepção de uma formação cujo papel é treiná-los para melhorar suas atuações pedagógicas, para atender à expectativa da escola na escola, para dar sentido ao conhecimento aprendido. Essa perspectiva universaliza o conceito de escola na medida em que não revela a pluralidade das realidades, bem como a capacidade que os professores têm em produzir outros sentidos, com base no que foi experienciado.

Tratamos de escolas no plural, entendendo a sua diversidade e as variadas possibilidades de usos dos conhecimentos compartilhados nas formações. A significação dos saberes por elas apropriados e a sua tradução demandam das análises das realidades do próprio contexto e da compreensão que os professores têm do que seja a Educação Física e seu papel social, por exemplo.

Partindo da perspectiva de formação adotada pela Seme de Serra, destacamos a sensação de Marlos em relação aos seus pares, devido à forma peculiar de compartilhar sua experiência, como aponta a narrativa:

Eu escrevi um texto e mostrei para o pessoal na formação continuada sobre o que chamei de esporte humanizado. [...] em discussões informais com os colegas de profissão eu ouvi duas ou três vezes a seguinte frase: 'Vai virar esporte de [homossexual]!'. Infelizmente, entre nossos colegas de profissão, é a minoria que gosta de ler! Neste texto, eu tentei deixar um pouco de mim e, como cristão, o que me incomoda é a questão da violência física. Eu ia tentar, nesse período de formação, trabalhar um pouco essa questão da violência e do respeito mútuo, embora, não seja uma questão trabalhada com os professores. O problema é social, grave e vem de fora (MARLOS, grupo focal).

O olhar do professor sinaliza a resistência e até o preconceito dos pares. Primeiro, pela ressignificação peculiar do ensino do esporte na escola, pois o professor propunha modificações de suas regras, objetivando trabalhar valores como o respeito, o falar a verdade e a solidariedade. Segundo, porque, apesar de o texto se referir à sua experiência de atuação pedagógica, ele assume inicialmente a leitura como metodologia, para, posteriormente, oportunizar a vivência corporal sobre a proposta. A desconfiança de Marlos, em relação aos pares, pode estar pautada no discurso que Sylvia atribui à formação, na qual o texto é alvo de críticas: “[...] O professor de Educação Física só quer a receita, só a prática, mas, se levar um texto para a formação, eles vão reclamar. Estou falando porque eu já ouvi” (SYLVIA, grupo focal).

Ao considerarmos os usos dos conteúdos propiciados pelas formações de Serra, a partir das falas de Rosiléia, Aline, e Marlos, fomos percebendo que há um

reconhecimento, por parte desses professores, sobre a perspectiva de formação que parte das práticas como produtoras de outras teorias. Além disso, há uma defesa por esse tipo de formação, no sentido de que ela deve propiciar aos docentes possibilidades de intervenção pedagógica para que os professores possam aplicar esses conhecimentos em suas escolas.

A leitura dos professores sobre a formação oferecida por nós na Universidade significou um movimento de investigação de suas experiências profissionais, uma vez que nós assumimos como referência suas práticas de atuação pedagógicas. Isso implicou o estabelecimento de outras relações com os docentes, requerendo que eles se colocassem na condição de pesquisadores de suas ações.

Tais relações possibilitaram uma ampliação na compreensão dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Levá-las para serem discutidas, pesquisadas e confrontadas necessitou transformá-las de uma apresentação para uma sistematização da prática, conforme a seguinte narrativa:

[...] como a gente tenta sair desse consenso ou dessa zona de conforto e vir para cá [a Universidade] aqui é o conflito! É você tentar modificar toda uma prática formada e constituída e vir para o conflito [...]. Sair da zona de conforto e vim para o conflito, aqui é conflito! Quando você tenta dar um novo olhar sobre a sua prática diária, eu me sinto bem. [...] aqui é a luta, aqui é você estar junto [...], é você tentar modificar algumas coisas [...]. Que loucura é essa? Estamos na zona de conforto, mas a zona de conflito é aqui e você chega à sua sala de aula e tenta modificar [...]. É fantástico, mas dói, não é mole! (NÁILSON, grupo focal).

A formação da Universidade se tornou um conflito, primeiro porque para Náilson, o professor, não apenas apresenta sua experiência profissional; ele a expõe a críticas e assim também se expõe. Isso porque a Universidade para ele se constituiu como um lugar autêntico de produção do conhecimento. Não há produção sem conflito de ideias, tensões e acordos.

Portanto, mudar a prática do professor pode ampliar a resignificação do sentido atribuído por ele à sua formação. Compartilhar as suas práticas de atuação pedagógica em constante análise é resignificar e produzir outras práticas pedagógicas e isso requer trabalho, novas leituras e pesquisas. Essas demandas deslocam o professor do “conforto” da sua atuação profissional, instigando a necessidade de pensar sobre a sua formação de maneira ampliada, em que continuamente se problematize sua visão de mundo, de escola, de aluno, de formação e da própria Educação Física Educação como área de conhecimento e componente curricular.



A perspectiva de formação adotada pela Universidade também exigiu dos professores o empreendimento de outros esforços, como pesquisar, debater, escrever e reescrever, individual e coletivamente, a sua própria experiência de atuação pedagógica, num movimento que favoreça ao profissional o processo de rememoração do seu fazer e a atribuição de outros olhares, como apontam as narrativas:

Para mim a formação [da Universidade] foi fundamental, pois a colaboração deu fôlego ao processo de escrita e ainda posso dizer que me fez buscar, me ajudou a estruturar o que estava superficialmente organizado (SYLVIA, questionário).

Achei a proposta da formação muito boa. Ela aproxima a questão dos professores da escola. Eles vão olhar as apresentações das práticas e vão falar: 'Ela também teve esse problema que eu tive dentro da escola!'. Achei bem legal a questão dos relatos dos professores (JAMILLE, grupo focal).

[...] olhando o material produzido na formação, ficou muito legal, ficou muito rico, porque partiu da gente! Foi algo que eu pensei, que eu executei, então está tudo ali! Foi uma experiência rica que eu achei que não fosse possível fazer como professora, há tempos atrás (SYLVIA, grupo focal).

Ao evidenciar as relações que os professores estabeleceram com a formação da Universidade, percebemos um consumo produtivo do contexto, qual seja, a possibilidade do reconhecimento e a chancela da instituição quanto aos fazeres pedagógicos realizados pelos docentes nas escolas. Observamos que há, por parte de Marlos, uma intencionalidade em apresentar a escola como produtora de conhecimento e, para tanto, utiliza a Universidade como um lugar que confere tal autoridade: “[...] achei muito bacana essa possibilidade de tornar científica a Educação Física, não só pelo conhecimento teórico, mas também pelo que se teoriza e pelo que é aplicado ali. O que vem da realidade da escola é bastante interessante!” (MARLOS, grupo focal).

Constatamos que há uma mudança na compreensão da pesquisa e da formação na produção de conhecimento. A valorização do professor como autor e da escola como lugar em que se produz conhecimento e não apenas reproduz, anuncia outras possibilidades interpretativas e, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de se reconhecer a potencialidade do que se faz no cotidiano escolar da Educação Física (SANTOS, 2005). Essa perspectiva não nega o lugar da Universidade, nem tampouco o seu papel como instituição formadora e produtora de saber, mas amplia a perspectiva de formação continuada, ao levar em conta os conhecimentos oriundos das experiências pedagógicas dos professores.

Marlos salienta o papel da Universidade como ressignificadora dos saberes adquiridos na prática, ou seja, parte-se das experiências produzidas na escola para, fundamentado nelas, realizar aproximações com as teorias, ressignificando a prática.

O professor destaca a maneira como a formação continuada vivenciada na Universidade se constituiu como o lugar de encontro entre a prática-teoria-prática no movimento de produção de saberes e em sua publicização. Essa reflexão não restringe outras possibilidades interpretativas, como a busca pelo reconhecimento da Universidade como uso, inventivo que valida a significação da Educação Física na Escola, como apresenta a narrativa abaixo:

[...] mas, na legitimação desse conhecimento [Educação Física], elas ficam às vezes meio [confusas] sobre isso. É por isso que eu vim pra cá [Universidade] ter essa ajuda, que eu quero ter um maior conhecimento, eu quero conversar com os professores, eu quero bater um papo com eles, eu quero ver que tem muita coisa (NAÍLSON, grupo focal).

Destacamos que o consumo produtivo feito por Náilson do conteúdo da formação da Universidade fez com que a Educação Física ganhasse *status* entre as demais disciplinas na escola. Para tanto, o conhecimento adquirido pela formação da Universidade se constituiu como um capital simbólico, capaz de favorecer, a partir das relações estabelecidas entre os professores da escola, o interesse de Náilson.

Um movimento semelhante ao de Náilson, mas peculiar, quando destaca a articulação da Educação Física com outras disciplinas no trabalho com projetos interdisciplinares, foi percebido na narrativa de Aline. Ao falar da sua experiência de atuação pedagógica, ela sinaliza a necessidade de produzir projetos interdisciplinares, projetando na formação a necessidade de debate:

[...] eu acho que o debate da polarização, da fragmentação das práticas na escola por disciplinas é a grande problemática que dá até hoje as discussões de fracasso escolar [...]. O que me fez ser professora é exatamente parar de pensar fragmentado dentro da escola e procurar formas de trabalhar com projetos (ALINE, grupo focal).

A questão posta por Aline acena também para as novas configurações curriculares que buscam aproximar as disciplinas por área de conhecimento e, ao mesmo tempo, vêm exigindo do professor um trabalho compartilhado entre diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2013). Levando em consideração as relações de poder existentes no currículo, sobretudo quando analisamos as

hierarquias dos saberes escolares, cabe-nos chamar a atenção para o risco de, com esse movimento, subjugarmos a Educação Física, a Arte, a Música aos interesses de outras disciplinas, fato esse já presenciado com a entrada da psicomotricidade (SILVA et al., 2009).

Não é por acaso que, em vários momentos da formação realizada na Universidade, os professores demarcaram a Educação Física como um componente curricular que tem como especificidade o ensino das práticas corporais culturalmente produzidas. Os desafios da construção de projetos interdisciplinares não estão apenas no diálogo entre as disciplinas, mas se encontram também na demarcação da contribuição que cada uma pode oferecer coletivamente, sem perder sua identidade, ou seja, a especificidade que as diferencia.

Para Charlot (2009, p. 243), a Educação Física

[...] não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem mais legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

A Educação Física é física quando permite ao aluno aprender não apenas o movimento, mas também o sentido de “[...] controlar, transformar, e melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros” (CHARLOT, 2009, p. 243). Assim, o movimento pode ser concebido como o conceito de práticas definidas por Certeau (1994). Para o autor, os consumidores, nesse caso, os alunos, tecem diferenciadas maneiras e artes de fazer, dando às atividades cotidianas um incessante trabalho de atribuição de sentidos pessoais, muitas vezes escondidos e silenciados. Dessa forma, produzem alternativas de uso dos bens culturais.

Obter o conhecimento cancelado pela Universidade também nos revela outra forma de consumo produtivo, qual seja, o interesse do professor pelo ingresso no Mestrado, conforme as narrativas:

[...] eu não vou parar aqui, eu vou seguir os passos dos meus colegas, vou partir para o Mestrado porque eu acho que isso aqui já tá pouco para mim (BIANCA, entrevista).

[...] isso é bacana, porque eu sei que alguns têm essa coisa de querer entrar no mestrado, falando assim, do pessoal daqui, da rede! E é um pouco, também, currículo [...], é um textinho publicado, já vai fazer contar um pouco o currículo pra eles (ALINE, grupo focal).

Meu sonho, eu não escondo de ninguém, é fazer o Mestrado! Um colega, professor de português, que não faz nem ideia do que é feito na EF, falou: 'Poxa, você tem uma ideia! Por que você não leva para o Mestrado?'. Mas eu não sei nem como levar para o Mestrado, se é que isso é possível! É uma ideia, é um sonho que está aqui dentro e não morreu. Eu não consegui colocar em prática ainda (MARLOS, grupo focal).

A intenção em ingressar no Mestrado também se configurou em outros momentos, como nos intervalos das formações e das entrevistas. Alguns professores manifestaram a vontade de entrar no Mestrado, sobretudo quando os alunos que faziam o Mestrado participantes da formação falavam das dissertações e também por termos no Mestrado professores da rede de Serra. Na leitura desses professores, o contato com a formação também os aproximava do universo da pesquisa e da produção acadêmica. Temos, nesse caso, a busca por leituras que preparassem para a prova do Mestrado, pela publicação e para se fazer conhecido ao grupo e ao possível orientador.

Acrescentou-se a essa possibilidade de ingresso no Mestrado a produção do livro proposta por essa formação, desde o convite aos professores. Ela se configurou como uma oportunidade de os educadores produzirem publicação e, com isso, aumentarem suas chances de êxito.

Alguns discursos dos professores sobre a formação de Serra também acenaram outros interesses. Nesse caso, ganha evidência a política de progressão funcional do município. Ela é uma política de formação continuada da Seme de Serra, na qual o professor deve realizar estudos formais, como cursos livres ou especializações em instituições ou nas suas escolas para receber a promoção funcional (3% de aumento no salário bruto). Para isso, o profissional deve apresentar um certificado de conclusão de cursos institucionais ou de estudos nas escolas com carga horária igual ou superior a 60h por biênio.

No espaço e tempo escolar, a formação voltada para a progressão se caracterizava como estudos coletivos de temas escolhidos pelos próprios profissionais. Participar delas, na compreensão de Aline e Anderson, implicava ações cooperativas a fim de obter a certificação para aumentar sua remuneração, como descrevem as narrativas:

[...] para a gente receber mais, fazíamos uma prova de progressão a cada dois anos [...] todo o dia das 11h20min as 12h, e alguns encontros à noite. Estudávamos temas que nós elencamos, escolhíamos, temas fáceis [...] até porque a escolha dos temas pela escola era obrigatória na Serra (ALINE, entrevista).

[...] a escola sempre fez essa formação de noite, justamente para entrarmos na progressão de dois anos em dois anos [...]. Fazíamos à noite porque os colegas trabalhavam no turno diurno (ANDERSON, entrevista).

A relação estabelecida por Aline e Anderson sobre a formação parece se constituir pelo cumprimento de tarefas no sentido de alcançar determinada carga horária e, por consequência, o aumento da remuneração. Nunes e Ferreira (2011, p. 10), ao realizarem uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa numa escola pública de ensino fundamental, problematizam esses espaços e tempos de formação, dada a “[...] ausência de objetividade prática no cumprimento das funções específicas de cada profissional”. Nessa perspectiva, identificamos que as formações se apresentam como atividade complementar, pelo que excede aos afazeres diários dos professores.

Em conversas informais com os docentes sobre a política de progressão, disseram-nos que a prática do revezamento entre eles nas formações da escola, a divisão de tarefas e a compra de cursos avulsos eram recorrentes. A justificativa dada sinalizava o pouco tempo que tinham em virtude da jornada de trabalho, pois alguns trabalhavam em até três turnos. No jogo das práticas de apropriação dos professores, o cumprimento dessas tarefas poderia ser burlado pelas suas ações cooperativas como alternativas viáveis para aumentar a remuneração.

Além das ações cooperativas dos professores para terem êxito nessas tarefas e, com isso, aumento da remuneração, pontuamos um uso inventivo do contexto das formações de Serra como luta para a reindicação de melhores condições para a carreira docente de maneira geral, como se manifestam em suas falas.

É conseguir esse planejamento a mais para a professora regente, para voltar a ter direito aos nossos planejamentos todos na segunda-feira, porque é bom a gente ouvir coisas novas, falar, discutir, como fazíamos ano passado e os outros anos, discutir o processo, a troca, que nem as oficinas, um fazendo para o outro, até porque os professores mesmo pediram. Era só pensar que eles não poderiam prejudicar a formação do professor de Educação Física [...], ou seja, um planejamento a mais para a professora regente, isso teria resolvido. Mas é aquela coisa [...], só pensa no imediatismo. Isso eu falei com a subsecretária de Educação, quando ela foi lá [na formação da Seme de Serra] falar com a gente. [...] o professor de Educação Física e o de Arte se reuniram apenas três encontros no meio do ano. A formação tem que ser mensal! Nós, professores, temos de fazer alguma coisa! Primeiro, uma pauta administrativa (ALINE, entrevista).

A distribuição dos horários para eu trabalhar não permite participar da formação. Eu sou contratado e dou aula 2ª feira em uma escola e o resto em outra, só que a formação é na 2ª feira e acabo perdendo, o coordenador da formação visitou a minha escola e eu falei isso para ele (SANDRO, entrevista).

[...] O professor designado temporariamente não consegue dar continuidade a formação. Uma imagem que fica difícil de você tirar, que foge da sua alçada é a questão do professor de Educação Física como o professor de planejamento. Essa questão está embutida na cabeça dos professores de primeira a quarta série que ninguém tira. Se você falta, eles falam: 'Poxa, e o meu planejamento?' (ANDERSON, grupo focal).

O movimento de luta que Aline realiza parece reivindicar políticas de formação que garantam o acesso a todos os professores nos processos formativos oferecidos pelo município, o que também é relatado por Sandro e Anderson. Em seus estudos, Heringer e Figueiredo (2009) pontuam que a própria organização curricular da escola desfavorece aos professores o acesso a essas formações, atribuindo, em certa medida, nas avaliações oficiais, a responsabilidade ao professor pela busca desses processos, ao mesmo tempo em que a administração se isenta de garantir esses processos instituídos.

Nos discursos de Sandro e Anderson, percebemos que a lógica da distribuição da carga horária dos professores de Educação Física, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, subtrai-lhes o direito de participar desses momentos. Além disso, pode dificultar as relações estabelecidas com os demais professores desses segmentos. Na leitura desses profissionais, ausentar o professor de Educação Física, Arte, Língua Estrangeira e Música da escola para estar na formação significaria negar o direito de eles realizarem o planejamento. Entre outras palavras, os professores desses componentes curriculares são vistos na escola como o “professor de planejamento”, porque eles, normalmente, assumem os alunos no horário em que os demais docentes participam do planejamento.

Parece haver uma identidade profissional, compartilhada entre os professores da Educação Básica, de que é preciso reivindicar o acesso dos docentes às formações, mas essa identidade é descontinuada pelos pares, quando a garantia do acesso do docente às formações depende de assegurar horário de planejamento aos pares. A nosso ver, a distribuição da jornada de trabalho dos professores tem se apresentado como entrave na constituição da identidade profissional, à medida que ausentar os professores dessas disciplinas para estar na formação implica retirar o

direito de planejamento de outros, sobretudo, das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Para Rodrigues e Figueiredo (2011), a identidade profissional está associada ao modo como a disciplina se consolidou historicamente no currículo, acrescentando-se a isso a dimensão subjetiva, ou seja, as experiências de socialização pré-profissionais e as obtidas com o exercício da docência e as peculiaridades dos contextos educativos nas quais os professores estão inseridos.

### **Dos pontos de convergências: das práticas de formação continuada e seus consumos**

Os usos inventivos compartilhados pelos professores nos diferenciados contextos de formação levaram em consideração tanto as relações por eles estabelecidas como as especificidades e singularidades dessas instituições.

Na relação que os professores estabelecem com a formação da Seme de Serra, Viana e a da Universidade, percebemos que a afinidade que têm com a perspectiva da prática se deu pelo fato de essas formações apresentarem possibilidades de intervenção pedagógicas de ensinar determinado conteúdo de Educação Física na escola, mesmo que os professores se manifestem contrários à ideia da capacitação. Portanto, as apropriações que fazem dessas formações servem, em certa medida, para resolver os problemas por eles encontrados de variadas ordens que nascem da escola.

Os consumos produtivos dos conteúdos oferecidos pela Universidade foram produzidos pelos professores para obterem o reconhecimento dessa instituição, com o intuito de: ganhar capital simbólico na escola; ter o reconhecimento dos pares; fazerem-se conhecidos na Universidade, projetando a possível entrada no Mestrado; contar com possibilidade de publicar um livro que desse visibilidade às suas práticas pedagógicas.

Também pontuamos um uso inventivo singular do contexto de formação da Universidade, dado a perceber quando Marlos sinaliza a necessidade de que essa instituição reconheça os conhecimentos produzidos pelos professores e a escola como lugar de sua produção. Ela sinaliza uma possível missão para a Universidade, qual seja, produzir formações continuadas que dialoguem com as práticas

pedagógicas dos professores, contribuindo para que eles possam estabelecer outros olhares sobre suas atuações profissionais.

Destacamos ainda outros usos inventivos do contexto de formação da Universidade, dados a perceber quando os professores, ao apresentarem suas práticas, remetiam-se à falta de estrutura da escola e das condições de trabalho como elementos que influenciavam suas atuações. Eles foram empreendidos com o intuito de sensibilizar os pares e os formadores, quase como um movimento de denúncia sobre as gestões municipais. Em especial, a falta de estrutura e de materiais para o ensino da disciplina, necessidades essas que dificultavam suas intervenções pedagógicas.

O olhar de denúncia ganha outras proporções nas relações que os professores estabelecem com a formação de Serra. Ele se transforma em um movimento de resistência política. É interessante pensar as formações como espaços de luta. Nelas os professores utilizam as ocasiões permitidas para outros fins que não os destinados pelas Semes. Aproveitam as situações em que essas práticas são apresentadas para reivindicar melhores condições de trabalho. Nessa pauta se encontra uma demanda que é compartilhada com os demais professores, como o acesso à formação continuada, planos de carreira, melhoria das condições infraestruturais e materiais da escola. Além disso, lutam por uma causa específica da Educação Física, quando reivindicam uma formação que leve em consideração as especificidades da Educação Física como um componente curricular e espaços e materiais adequados para o ensino da disciplina.

Notamos um ponto de encontro entre as narrativas que remetem às melhorias da carreira docente e as que levam às necessidades dos professores de Educação Física, o que dá visibilidade ao conceito de identidade partilhada evidenciado por Augé (1994). Para o autor, o conceito destaca a semelhança de um conjunto de valores, necessidades e interesses compartilhados por um determinado grupo social. Essa identidade é o que os diferencia de outros grupos. Nesse contexto, os discursos dos professores de Educação Física são carregados de tensões, projeções, necessidades e interesses de uma referência maior que é a do grupo dos professores da Educação Básica.

Vale destacar que algumas redes não foram evidenciadas pelos professores, embora a elas pertencessem, talvez porque essas formações não se pautaram em suas experiências profissionais. Nóvoa (2002, p. 40), ao defender as práticas



coletivas de formação, as *redes de trabalho coletivo e de partilha*, evidencia que essa perspectiva de formação produz conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes para o desenvolvimento profissional e para a autonomia na produção de saberes, como descreve o autor:

Um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam *redes de formação mútua*, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando [...]. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de **redes coletivas de trabalho** constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 2002, p. 63-64, grifo nosso).

Em nosso entendimento, essas redes de partilha de experiência, construídas pelo encontro com o outro, ao mesmo tempo múltiplas e singulares, permitem considerar a subjetividade e fundam-se na valorização da experiência do sujeito do cotidiano, possibilitando a criação de uma trama entre os sujeitos e de sentidos de responsabilidade compartilhada sobre a formação do outro, constituindo-se como uma rede de conhecimento coletivo da escola, na complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários para a efetivação da prática pedagógica. A formação continuada alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes de formação mútua é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada, como resultados de processos de *(auto)formação* (NÓVOA, 2002).

Em última análise, consideramos que alguns desses usos são idealizados na medida em que as formações continuadas se constituem lugares de querer e poder próprios (CERTEAU, 1994). Por outro lado, sugerem um eixo de formação que leva em consideração os produtos tecidos na relação que os professores estabelecem com esses contextos como interessante perspectiva à medida que dá visibilidade àquilo que faz de sua formação.

Ao considerarmos, com Ferraço (2005), a existência da diversidade de possibilidades, estamos afirmando a necessidade de se pensar em formações no sentido de não apenas “[...] resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, que sejam capazes de dialogar com os contextos vividos pelos professores com o intuito de ampliar as possibilidades de conhecimento sobre sua profissão, o

que significa ampliar as redes de saberesfazeres existentes [...]” (FERRAÇO, 2005, p. 20-21). Para tanto, evidenciamos a relevância da investigação-formação como possibilidades na constituição de processos formativos que dialoguem com as peculiaridades dos conhecimentos por eles produzidos.

### ARTIGO III

## INVESTIGAÇÃO, NARRATIVA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA COLABORATIVA

### RESUMO

Este artigo analisa a formação continuada realizada em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil e 14 professores de Educação Física da Educação Básica de três Redes Municipais de Ensino da região da Grande Vitória/ES. O processo formativo foi pautado pela perspectiva da investigação-formação das práticas (CERTEAU, 1994) produzidas pelos docentes em seu cotidiano escolar, no sentido de contribuir com as políticas de formação continuada que aproximem a Universidade e a Educação Básica e, também, que valorizar a coautoria e a corresponsabilidade do professor nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa (auto)biográfica, que utiliza entrevista semiestruturada, redes de conversações, questionário semiaberto e observação participante como instrumentos de produção dos dados. As análises remetem à necessidade de estabelecer pontes de diálogo e relações colaborativas dentre os diversificados interesses inseridos nas formações: o da pesquisa, o das Redes Municipais de Educação e o dos professores, ao assumir as suas práticas pedagógicas como referência para uma possibilidade de formação.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Física. Educação Básica.

## Introdução

As pesquisas produzidas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e pelo Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino (Endipe), sobretudo nessa última década, têm sinalizado que a constituição dos processos de formação continuada vem sendo pautada pelo paradigma da racionalidade da prática e pela constituição de uma identidade profissional.

Centrado na investigação das práticas pedagógicas dos professores e na constituição de uma identidade profissional definida pelas especificidades das disciplinas curriculares, esse movimento tem realçado a necessidade de criação de uma perspectiva de formação continuada que procure estabelecer canais de diálogo entre os diversos contextos de formação vividos pelos docentes, quais sejam: o cotidiano escolar, a formação inicial e continuada e os movimentos individuais de pesquisa (auto)formativa, requerendo, dessa maneira, esforços das Universidades e da Educação Básica, no sentido de promover práticas colaborativas de formação.

Ganham evidência as histórias de vida em formação, como uma perspectiva focada na compreensão da tessitura que os docentes fazem desses contextos e na maneira pela qual os recriam na sua prática pedagógica, atribuindo, conseqüentemente, outros sentidos e releituras aos processos formativos. Para Nóvoa (1992), a maneira de “ser” está interligada à maneira de ensinar, logo, “de ser professor”. Por esse motivo, evidenciamos a família, os valores, as crenças, as redes sociais, as mídias, a religião, a dimensão sociocultural etc. como contextos formativos.

Cabe ainda ressaltar que os sentidos, as apropriações e as experiências produzidas pelos docentes nesses e com esses contextos formativos são também tutelados pelas relações de poder (CERTEAU, 1994) dessas instituições. Nessa relação, são produzidos os interesses, as negociações, as tensões e apropriações criadas pelos docentes.

Outra afirmativa a ser problematizada é a crença da aplicabilidade desses contextos na escola. Isso se deve ao fato de a escola também se constituir como uns desses ambientes, onde os professores aprendem a ensinar no momento em que realizam tal ação. Do mesmo modo, questões originadas na escola podem não ser problematizadas nas formações instituídas. Isso porque o docente se constitui de outra forma nas relações de força entre esses contextos. Além disso, acrescenta-se

o fato de que o relato das questões da escola pelos professores, em outros contextos, ganha outros sentidos que estão diretamente associados às relações de poder neles produzidas.

Ao levar em consideração o distanciamento da ideia da aplicabilidade e da correspondência entre os contextos de formação, cabe-nos uma questão: como produzir uma formação que compreenda o lugar e a especificidade da Universidade como “formadora”, mas que tenha como referência as práticas pedagógicas dos professores?

Iniciativas como essa têm sido apresentadas na produção acadêmica. Damiani e Melo (2006) elaboraram com os professores uma formação que deu visibilidade às suas práticas pedagógicas. Nessa ocasião, realizaram coletivamente uma sistematização dos conhecimentos por eles produzidos como possibilidades de intervenção pedagógica nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis/SC.

Antunes, Amaral e Luiz (2008) também apresentaram uma proposta de organização curricular para o ensino da Educação Física na escola a partir do estudo das práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Uberlândia/MG por intermédio de uma formação continuada.

Nesse cenário, o objetivo do texto é analisar a formação continuada realizada em parceria com professores no intuito de apresentar possibilidades que valorizem as práticas como eixo formativo. Além disso, também se justifica à medida que busca produzir com os professores um processo que parta das suas práticas de formação profissional, não dizendo a eles o que deveria ser feito em seus contextos profissionais, mas com eles, pensar, refletir e sistematizar, a partir das suas experiências, outras possibilidades de como a prática pedagógica pode ser reinventada. A abordagem da pesquisa com narrativas (auto)biográficas nos ajudou na rememoração das experiências de práticas pedagógicas dos professores e do processo formativo gerado por esse movimento.

## **Referencial teórico-metodológico**

Josso (2002) e Souza (2010), ao correlacionarem as narrativas (auto)biográficas como abordagem de pesquisa, formação docente e as histórias de vida em formação dos professores, apresentam a possibilidade de formá-los tendo como referência suas práticas de atuação pedagógicas. Nesse caso, as narrativas

dos professores se configuraram como objeto de estudo da formação e da própria pesquisa.

Fundamentados nessa perspectiva, criamos, em 2012, uma formação continuada pautada na perspectiva da investigação-formação, que contou com a participação de 14 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica da região da Grande Vitória/ES. A formação em análise perdurou entre os períodos de 1º de outubro de 2012 e 9 de setembro de 2013, totalizando dez encontros na Universidade e cinco a sete encontros individuais com os professores. É válido destacar que essa formação faz parte de um projeto de pesquisa e extensão submetido ao Comitê de Ética e aprovado sob o nº. CAAE: 15419913.4.0000.5542.

Pautadas na perspectiva da investigação-formação, as narrativas autobiográficas das práticas pedagógicas dos professores foram definidas como eixo da formação continuada. Nesse caso, os professores partiram das experiências pedagógicas que escolheram narrar para, a partir delas e com elas, produzir novas leituras e interpretações dessas práticas, formando-se em parceria com os demais professores da Educação Básica, coordenador da formação, discentes do Mestrado e da Iniciação Científica. Foram esses os sujeitos participantes da formação. Foi com base nesse movimento que os professores, em produção colaborativa com os formadores, problematizaram, refletiram e escreveram sobre suas práticas profissionais, dando a elas e aos contextos de formação outros sentidos, outras teorias e outros modos de produção de conhecimento.

Referimo-nos a essas práticas de apropriação das formações como usos inventivos (CERTEAU, 1994) ou como nexos que os professores produzem com os diversos contextos de formação por eles vividos, que contribuem para seu desenvolvimento profissional. Vale a pena evidenciar e compreender os desencontros entre os contextos de formação e as práticas de apropriação dos professores, no sentido de discutir políticas de formação continuada comprometidas com o desenvolvimento profissional docente.

Todas essas ações foram também tomadas como objeto de estudo desta pesquisa. Para isso, inventariamos diferentes modos de produção de dados. A entrevista (E) semiestruturada teve por objetivo captar os sentidos que os professores atribuíram às formações continuadas que foram por eles vividas e narradas, entendendo-as como projeções e possibilidades de perspectivas de formação. Além disso, foram realizadas entrevistas do tipo narrativas

(auto)biográficas (EN). Os dados também foram elaborados por meio de redes de conversações (RC), já que serviram como espaços de compartilhamento de experiências nas formações realizadas na Ufes. As redes de conversações foram tecidas levando em consideração as narrativas dos projetos produzidos nas escolas pelos professores. Tanto as entrevistas como as *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) foram fundamentais para a construção de um texto escrito que foi transformado em capítulo de livro.<sup>7</sup> Dessa maneira, pudemos transmutar, coletivamente, suas experiências profissionais em uma “linguagem ordinária”, em que se dá visibilidade aos modos de produção das práticas profissionais dos professores.

Utilizamos ainda um questionário (Q) semiaberto, cuja intenção foi avaliar a percepção dos docentes em relação à formação continuada quanto à sua organização, duração, quantidade de encontros, temáticas, recursos didáticos e trabalho colaborativo. Objetivamos ainda discutir sobre as motivações que os levaram a participar da formação.

Evidenciar os processos, tanto da formação como da pesquisa, é também problematizar o papel da Universidade como instituição formadora, a sua importância e a sua responsabilidade social no que tange à formação continuada do docente e à produção do conhecimento. Por outro lado, mas não em oposição, entendemos que a participação do docente nos processos formativos institucionais pode ser significativa quando ele se coloca como autor desse processo.

Entendendo as formações como práticas de apropriação dos conhecimentos por ela oferecidos, procuramos evidenciá-las na perspectiva das *redes* (ALVES, 1998). Para a autora, o conhecimento não se constrói de maneira linear, hierarquizada, mas se constitui como uma tessitura de conhecimentos em redes, tecidas pelos professores, e que também recebe influência dos seus cenários de produção, como os contextos históricos, sociais, políticos e econômicos por eles vividos. Por esse prisma, o conhecimento assim como a formação serão sempre inacabados e transitórios.

---

<sup>7</sup> O livro foi aprovado pela Editora Phorte e está em processo de editoração. Ele é composto por 11 capítulos.

## **Investigação-Formação: a coautoria do professor no processo formativo**

Com o intuito de compreendermos como o processo em questão valorizou a perspectiva da investigação-formação docente como possibilidade de distanciar-se do caráter prescritivo e como alternativa para a constituição de políticas pautadas em práticas colaborativas entre Universidade e Educação Básica, assumimos as práticas pedagógicas dos professores como eixo orientador na constituição deste trabalho. Nesse movimento, objetivamos nos distanciar da perspectiva da capacitação para problematizar o processo de coautoria do professor em uma concepção que desloca a produção para o professor, materializando-a com ele.

Contudo, distanciar-se da perspectiva da capacitação pode não significar a valorização dos interesses e das necessidades dos professores. Ibiapina (2008) preconiza as limitações das formações continuadas que tomam como eixo as pesquisas colaborativas, isso porque se apropriam delas para responder aos objetos de estudo. Além disso, os resultados da pesquisa não são compartilhados com os docentes no sentido de ampliar o conhecimento sobre suas práticas de atuação pedagógicas, como afirma a narrativa: “[...] Veio a Marina [...] parece que foi alguma coisa que ela procurou desenvolver no seu mestrado, isso a meu ver, ela utilizou aquele espaço, sem a devida autorização” (BIANCA, E).

As formações continuadas não apenas têm valorizado os interesses e necessidades das pesquisas; a descontinuidade dos trabalhos de formação também destacam interesses políticos. Damiani e Melo (2006), ao se referirem à formação continuada que realizaram pautadas na investigação das práticas dos professores da Rede Pública de Florianópolis, sinalizam a dificuldade de desenvolver esse trabalho dado o investimento de tempo.

No caso do estudo relatado, foi realizada a concretização da primeira fase, o aprofundamento teórico-reflexivo dos problemas diagnosticados pelos professores. Mas não houve a continuação dos trabalhos, que seria a assessoria pedagógica ao professor para a materialização nas escolas das propostas de intervenção pedagógicas por eles produzidas. A descontinuidade desse processo significou a entrega de uma atividade diagnóstica pelos docentes sobre as dificuldades por eles encontradas nas escolas.

Chamamos a atenção para evidenciar a existência de diversos interesses da pesquisa acadêmica e de algumas administrações ao não levarem as demandas dos



professores como justificativas para a produção das formações continuadas. O professor Náilson nos chama a atenção sobre o assunto, ao se referir à formação oferecida pela Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo: “[...] não tem formação, não tem uma política que realmente haja um compromisso do estado com a nossa área, que tome como base o movimento” (NAÍLSON, RC).

Dentre os desafios apresentados, encontramos a dificuldade de escrever um projeto que articulasse pesquisa e extensão dando visibilidade às necessidades e aos interesses dos professores. Tínhamos clareza dos objetivos da pesquisa, mas não conhecíamos suas demandas. Justamente pela falta de clareza dessas necessidades, a primeira versão do projeto teve os objetivos das pesquisas bem delineados e não a nitidez de como poderia contribuir para a formação profissional. Objetivamos com isso pontuar a dificuldade na produção de um projeto de formação continuada que contribua com a formação do professor, no diálogo com suas projeções e expectativas.

Para dialogar com essas demandas sem que elas parecessem aos professores uma denúncia ou um diagnóstico de suas práticas, mas como referências de formação, foi necessário que estabelecêssemos com eles relações pautadas na confiança e na solidariedade. Esse tipo de relação foi por nós proposta quando, na 1ª formação, anunciamos a eles a possibilidade de formá-los tomando como referência suas próprias práticas profissionais (SOUZA, 2010). Entretanto, a apresentação dessa perspectiva produziu certa dúvida para a professora Sylvia, como sugere a narrativa:

Achei interessante e desafiador. Que desafio é esse? Participar de uma formação continuada que vai discutir sobre nossas experiências. Como é que ela vai se desdobrar? Eu me interessei em ingressar no grupo e fazer parte desse processo, exatamente para ver como se esquematizaria uma ideia de fazer um livro didático sobre as nossas práticas, na formação porque é diferente das formações que vemos por aí (SYLVIA, RC).

Um ponto interessante sobre a narrativa de Sylvia é a dificuldade em conceber uma perspectiva de formação que parta do conhecimento produzido pelo professor no contexto escolar. Podemos inferir que a dificuldade de projeção colocada pela professora ganha um ponto em comum com o reconhecimento que Marlos atribuiu à perspectiva dessa formação:

Eu acho essa iniciativa de aproximar a Ufes com o que pode ser feito no chão da escola uma atitude sábia. Eu não encontro outra palavra para classificar isso. Isso mais uma vez é para tentar diminuir essa dificuldade de

conexão entre teoria e prática e para que, da mesma forma, dar visibilidade ao que é feito na escola, dar alguma aproximação ao professor com o que está sendo produzido na Faculdade e tentar buscar, por meio dessa parceria, uma ponte de aproximação, principalmente dos produtores de conhecimentos teóricos com o que pode ser realmente lá na frente (MARLOS, RC).

Não é com estranheza que Sylvia teve dificuldade em projetar como seria essa formação, e Marlos em reconhecer a sua peculiaridade. Molina Neto (2006) destaca que as formações continuadas têm se constituído historicamente no Brasil sob a perspectiva da capacitação técnica e instrumental, fundamentada na justificativa de habilitar os professores a resolverem os problemas por eles encontrados nos contextos escolares. Sob esse aspecto, a formação continuada se configura como o lugar onde se adquire o conhecimento, a escola como o local de sua reprodução e o professor como reproduzidor do conhecimento.

Em nossa análise, os discursos compartilhados atribuídos por Sylvia e Marlos a essa formação sinalizam a necessidade de ressignificar a própria teoria e o papel da Universidade como o lugar dessa transformação, não para, mas com eles. Ao realizar esse movimento, as práticas colaborativas de formação produzem outras teorias, em um processo pautado na prática-teoria-prática (SANTOS, 2003). Formação esta que necessita se fundamentar na investigação e no diálogo com as práticas pedagógicas dos professores, fomentando relações de troca, nas quais o professor tenha, individual e coletivamente, a possibilidade de analisar, debater, refletir, escrever e reescrever sobre suas práticas, num movimento que contribua para que possa tecer outros olhares e sentidos sobre a sua formação.

Passando para a fase de execução do projeto, o desafio inicial se constituiu em como poderíamos transformar, ao longo das formações, as práticas de atuação pedagógicas dos professores como referências do processo. Para alcançarmos esse objetivo, foi necessário investigar com eles as experiências profissionais que, em suas análises, marcaram suas trajetórias como docentes.

Com esse intuito, solicitamos aos professores que narrassem sobre as experiências de atuação pedagógicas que marcaram suas trajetórias profissionais, em momentos coletivos de formação. Nesta 1ª fase da formação, por ocasião de uma rede de conversação, Jamille valorizou o conhecimento produzido e narrado pelos professores nesses contextos como movimentos significativos de formação, como sugere a narrativa:

[...] eu achei a proposta [da formação da Universidade] muito boa porque aproxima a questão da gente com os professores da escola, porque eles vão olhar [as apresentações das práticas pedagógicas] e vão ver: 'Poxa, ela também teve esse problema que eu tive. Que eu tenho dentro da escola!' Então eu achei que foi bem legal a questão dos relatos dos professores (JAMILLE, RC).

Interessante observar o modo como o compartilhamento dos professores sobre suas práticas se constitui em momentos de formação valorizados por Jamille. Estes encontros revelam a forma como outros professores se apropriam das formações, materializando-as em suas experiências de atuação pedagógicas, produtos esses que, para a professora, são capazes de auxiliar a própria ressignificação de sua prática.

Destacar os professores como corresponsável pelo processo de formação é de suma importância. Isso porque produzem outras possibilidades de atuação pedagógica a partir das suas práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) sobre os múltiplos contextos de formação (ALVES, 2004) com os quais se relacionam.

O compartilhamento das experiências pedagógicas se constituiu como um interessante meio para que a formação da Universidade produzisse um movimento de formação. Por meio deles, tiveram a liberdade de falar não apenas sobre suas experiências pedagógicas, mas de apontar as limitações, os entraves e as tensões que permeavam os contextos onde eram produzidas.

Talvez pelo tempo destinado ou pelo não aprofundamento dos docentes sobre os projetos, algumas questões precisaram ser novamente problematizadas. Com a intenção de rememorar-las, ganhou força o trabalho individualizado com o professor. Referimo-nos às entrevistas do tipo narrativa (auto)biográfica, como sugere a narrativa:

[...] a princípio, eu não imaginava que algo que eu tinha planejado, por ser professora e que tinha um objetivo totalmente voltado para os alunos, não pensei que pudesse ser ampliado. Com as entrevistas, eu achei engraçado por conta do tanto de coisa que eu deixei passar! E algumas coisas que me foi perguntado, que poderia acontecer e que não aconteceram. Depois disso, eu peguei um material de outro projeto que eu tinha feito e falei: 'Ah não, esse eu não vou deixar passar, eu vou escrever!' (ROSILÉIA, EN).

O trabalho individualizado com as entrevistas contribuiu para que Rosiléia rememorasse sua experiência. Nesse sentido, a entrevista, como perspectiva de formação, não se configurou como um questionário sobre as práticas de Rosiléia, além disso, ela se traduziu como um momento para a produção de trocas entre a

professora e os pesquisadores sobre a sua experiência, auxiliando-a na concepção de outras possibilidades interpretativas de intervenção pedagógica.

Também ganhou relevância a intenção dos formadores em problematizar, por meio da entrevista, algumas questões que permearam e pautaram a prática pedagógica do professor, na condição de questionar “os porquês” das decisões pedagógicas tomadas e dos contextos em que eram produzidas. Fomentar esse questionamento foi fundamental para a produção de outros sentidos e possibilidades formativas. Um fragmento de entrevista narrativa aponta esse contexto de formação:

[...] você tem alguma relação com esse conteúdo, olimpíadas, ou com os esportes que a envolvem? (IGOR).

Eu acho muito comercial, muita exploração do corpo, muita exigência, sou totalmente contra! (PAULO).

E do atletismo? (IGOR).

O atletismo em si, eu acho a prática legal, mas a prática em competição é ruim. Na educação infantil, teve futebol, basquete e vôlei em circuito! Não aconteceram as competições. A gente fazia estafetas, eu não gosto muito, mas, devido às condições e a ‘ajuda’ que a gente teve dos professores, a gente teve que fazer do modo tradicional e os alunos gostaram. Procuramos não dar ênfase à competição pra eles. Também não demos ênfase no fundamental, só que a competição já está explícita nos jogos e não tem como separar (PAULO).

[...] o texto de Mello e colaboradores problematiza a questão da competição, ao relacionar à evasão dos alunos de um projeto social que tinha como norte a concepção crítica emancipatória. Ele fala que o motivo, segundo os alunos, da evasão era a ausência de competição. A concepção de competição foi revelada pelo olhar dos alunos. Estes diziam que a competição trazia para eles o prazer, a possibilidade de ser descoberto por um clube e tornar-se profissional (IGOR).

[...] eu não enxergava a competição sob essa ótica. Isso é muito interessante. Vou pensar nessa concepção de competição, me manda o texto para eu ler (PAULO, EN).

Podemos perceber, nesse fragmento, um diálogo que destaca uma perspectiva formativa que valoriza a entrevista como um contexto formativo à medida que Paulo e Igor extrapolaram os elementos em debate. Esse movimento foi relevante para a formação do professor Paulo, à medida que ele percebeu a possibilidade de atribuir outros sentidos à competição, como um elemento que permeia a sua atuação profissional.

Alves (2004) atenta para a necessidade de considerar tais contextos como uma rede de relações que os professores estabelecem com os diversificados espaços/tempos nos quais se inserem. Dessa forma,

[...] a cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela formam um complexo socioeducacional que precisa ser entendido, porque é vivido por todos os que fazem a escola e nela estão, o tempo todo, como em permanente formação (ALVES, 2004, p. 22).

A entrevista propiciou que Paulo ampliasse a leitura de sua própria prática, quando a ele foi apresentado como um autor compreende a dimensão da competição e as suas implicações para o ensino da Educação Física.

Vale enfatizar o contexto de formação destacado pelo processo de reescrita dos projetos dos professores. Nesse caso, a formação fomentou a necessidade de o professor pesquisar elementos específicos das suas experiências profissionais, no sentido de, posteriormente, discuti-los e reescrevê-los, como evidencia a narrativa: “Para mim, a formação foi fundamental, pois a colaboração deu fôlego ao processo de escrita e, ainda posso dizer que me fez buscar, me ajudou a estruturar o que estava superficialmente organizado” (SYLVIA, Q).

Evidenciamos que o processo de reescrita das experiências pedagógicas dos professores auxiliou para que produzissem outros sentidos para a sua prática pedagógica, levando-o a perceber a riqueza que continha suas experiências, mas ressaltando que, para isso, era necessário investigá-las, registrá-las e confrontá-las com outras leituras num movimento retroalimentar.

A discussão e reescrita dos projetos vão sendo ressignificados pelos professores, apresentando outras releituras dos fatos passados no presente, projetando, portanto, outros significados do vivido. Nesse caso, “[...] a inscrição de si pode ter necessidade não somente de um discurso sobre si, mas um projeto de si” (JOSSO, 2006, p. 10). Cabe à Universidade refletir e buscar subsídios que fomentem no docente a necessidade de investigação das suas práticas pedagógicas, a fim de contribuir com a sua formação profissional (IBIAPINA, 2008).

A partir da 1ª fase de formação e em parceria com os professores, fomos produzindo outras análises, sentidos, possibilidades, escritas e reescritas sobre suas experiências. Com o intuito de formá-los, percebemos a necessidade de, novamente, apresentar os resultados da parceria. Para tanto, realizamos na 2ª fase de formação quatro encontros. Destinamos esses momentos para que tanto os professores quanto os formadores apresentassem os resultados pela ocasião da redes de conversações, como aprecia a narrativa:

[...] achei interessante vocês [BIANCA E IGOR] apresentarem a dança *hiphop*, até porque não li o texto de ninguém, [...] mas vou ler. Achei legal essa questão das experiências sociocorporais dos alunos. No meu caso, apesar de trabalhar com a dança, a primeira vez que eu trabalhei com *hiphop* foi no ano passado. Eu falei: 'Vou encarar esse bicho papão!'. Criei uma resistência para trabalhar porque não tinha afinidade [...] não tinha as experiências sociocorporais com esse tipo de dança (SYLVIA, RC).

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é a percepção da professora ao reconhecer a prática pedagógica de sua colega como uma produção do trabalho colaborativo. Isso significa dizer que a prática pedagógica não se apresenta como uma experiência narrada pela professora, porque foi fruto de um processo de investigação com a professora. Processo esse que desvela outras potencialidades. Foram acrescentados a essa prática as reflexões, os sentidos e as experiências dos pesquisadores. Em última análise, ela foi produzida por ambos no processo de formação.

O segundo ponto a enfatizar sobre essas práticas é que elas se constituíram como ocasiões para sinalizar o papel da Universidade e o dos professores nesse processo. O papel da Universidade também foi indicado à medida que os formadores explicaram aos professores a inserção de textos acadêmicos e de *links* da *internet* que dialogavam com suas experiências de atuação profissional, ampliando a prática apresentada pelos docentes. Quanto ao papel dos professores, caberia a função de socializar e pesquisar com a Universidade tanto os conhecimentos que produzem nos contextos escolares, quanto indicar as suas demandas e interesses para reflexão coletiva.

O diálogo entre formadores e professores nessa ocasião favoreceu o acesso de todos os envolvidos nos momentos individuais de formação. Para exemplificar, citamos o compartilhamento sobre os conteúdos e procedimentos de ensino da dança, como sinalizam as narrativas:

É um trabalho interessante, até porque o professor é pouquíssimo competente para lidar com a questão da dança, e esse trabalho te dá um clique: 'Poxa! Eu posso partir de uma pesquisa, eu posso trabalhar com o movimento das crianças [...]'. Voltando à questão da dança, acho que pra mim os dois trabalhos são enriquecedores. Eu quero ler eles com mais calma e, quando eu tiver que dar a dança, vou me remeter a esses trabalhos pra me dar um *start* do que eu posso fazer (MARLOS, RC).

[...] eu acho muito interessante a forma como que vocês [Sylvia e Érica] colocam a dança, porque eu também tenho um pouco de resistência em trabalhar a dança em si. Quando a colega [Érica] estava comentando o trabalho de [Sylvia] eu falei: 'A gente tem que ter a motivação e estar integrado com os alunos' (ELVIRA, RC).

Um ponto de encontro nas narrativas remete à resistência e ao despreparo do professor ao lidar com o conteúdo da dança. Saraiva *et al.* (2007) sinalizam que a dança tem sido negligenciada como conteúdo de ensino da Educação Física. Para os autores, a ausência, a falta de vontade dos professores com as vivências práticas em dança, seja na vida pessoal, seja na formação inicial, constituem-se como fatores que limitam o ensino desse conteúdo. Em nossa análise, esses motivos se transformam nas demandas de Marlos e Elvira ao procurarem, nas formações continuadas, possibilidades concretas de intervenção pedagógica para a dança.

Ao colocarmos, como elemento de reflexão coletiva, os movimentos de formação individuais, facilitamos o diálogo entre as diversas experiências dos professores e as nossas. Dessa maneira, a experiência de formação que era de Bianca passa também a ser investigada por Igor (formador que assessorou Bianca) e, posteriormente, se constitui como possibilidade de intervenção pedagógica para o professor Marlos. Assim como a de Sylvia foi investigada por Érica (formadora que assessorou Sylvia) e, posteriormente, apresentou-se como uma possibilidade de atuação pedagógica para Elvira.

Além da experiência relatada pelos professores sobre o movimento de formação que lhes favoreceu possibilidades de trabalhar com o ensino da dança na escola, Sylvia e Anderson também afirmaram que esse movimento coletivo de formação propiciou outros sentidos e possibilidades para os procedimentos de ensino e para as práticas avaliativas, como sugerem as narrativas:

[...] inclusive a forma de avaliação, porque, antes, eu era muito ligada ao quantitativo, mas precisamos ter uma mudança nesse comportamento. O Anderson tem frisado muito isso que você [Juliana] está falando. Principalmente quando a gente tem dentro da escola alunos com deficiência. Esse outro lado da avaliação da escola, ela tem começado de um tempo pra cá, a partir dessa formação, eu pensei dessa com um pouquinho mais de valor, porque antes se dava muita atenção ao quantitativo, a nota de 0 a 10. E eu acho que [essa apresentação] está abrindo mais minha visão, é interessante (SYLVIA, RC).

Eu achei legal na apresentação da Rosiléia a questão da quantidade de produções dos alunos, uma produção atrás da outra. Você [Juliana] falou, tinha o desenho, o cartaz, a dança, a música e os brinquedos. Isso tudo serve de combustível para eles se sentirem autores, na medida em que eles vão produzindo. Eu acho interessante, porque, além de fixar melhor o conteúdo, dá mais importância ao que eles fazem e, isso interfere na autoestima deles e acaba tendo reflexo também em outros pontos, como Matemática, Português. Você falou aqui alguns tinham timidez de ler, mas, de repente, a partir daquele momento, não poderia ter mais, não sei se foi olhado isso. Enfim, achei a questão das produções sucessivas dos alunos bem legal! (ANDERSON, RC).

Não há apenas um interesse dos professores Anderson e Sylvia em se apropriar de uma prática de atuação pedagógica nos momentos de formação que dialogue com suas demandas na escola. Há também uma intenção dos professores em explorar o modo como outros elementos com ela se articulam. A forma como as práticas avaliativas e as apropriações que outros professores fizeram dos registros dos alunos amplia a concepção que Sylvia e Anderson têm sobre esses elementos, respectivamente.

Em nossa análise, a narrativa de Anderson sinaliza a necessidade de o professor pautar a sua prática levando em consideração as histórias e os contextos vividos pelos seus alunos. Entre outras palavras, deve considerar as relações que os alunos fazem com o conhecimento e considerá-los como autores na produção da cultura escolar (ESTEBAN, ZACCUR, 2008). Esse movimento de alguma maneira foi percebido por Sylvia, quando destacou, a partir da formação, essa demanda. Como aponta a narrativa: “[...] trabalhar com dança de rua pra mim é difícil, mas pelos alunos foi interessantíssimo, mas eu não enxergava dessa forma que vocês apresentaram” (SYLVIA, RC).

Problematizar a coautoria do professor e os contextos por eles vividos se constitui como uma importante questão a ser tratada nesse processo. Ela não apenas foi vista como investigação no sentido de rememorar quais eram suas demandas, mas também com o intuito de fomentar a ampliação do conhecimento sobre as necessidades e a relação que os alunos fazem com o conhecimento. Isso ocorreu quando nós, formadores, apresentamos o nosso olhar sobre e com essas práticas ao evidenciarmos alguns *links* e textos que iam ao encontro das questões por eles sinalizadas, como sugerem as narrativas:

A aproximação com a cultura da comunidade trouxe para o cotidiano das aulas manifestações culturais que incentivaram a criatividade dos alunos como o makulelê, a capoeira e o congo. E aí nós trouxemos um *link* que fala exatamente sobre as possibilidades dessas manifestações culturais: ‘tesouro do folclórico da cultura popular brasileira’. Nós o trouxemos para trazer para o leitor outras possibilidades de ensino. Esse *site* não traz apenas as manifestações culturais relacionadas à dança; traz também artesanato, gírias que nós utilizamos, por exemplo: cabloco d’água, cabra cega que é uma brincadeira, cachaça, cachecô e etc. (JULIANA, RC).

[...] uma dimensão interessante na narrativa da Bianca foi o reconhecimento dela em perceber que o protagonismo está nos alunos [...] e no que eles tinham em relação com o *hiphop*. Então eu trouxe um texto de Charlot. Ele destaca não apenas o saber fazer com o corpo do aluno uma determinada prática corporal, mas coloca que esse saber é uma relação consigo e com



os outros. Se eles têm uma afinidade com o *hiphop* é mais prazeroso para os alunos vivenciar este conteúdo (IGOR, RC).

Esse movimento destaca a análise e apresentação dos pesquisadores sobre as práticas pedagógicas dos professores, no intuito de, a partir delas, produzir outros sentidos, seja pela inserção de *links*, no caso da fala da Juliana, seja pela inserção de textos, no caso da fala de Igor. Nota-se que essas inserções são contextualizadas com as experiências de atuação profissional dos professores e não o contrário.

Vale ainda destacar que a investigação das práticas pedagógicas docentes passou a ser experiência formativa para os pesquisadores, como aponta a narrativa de Érica na roda de conversa (RC4): “Muito interessante! Eu, depois que eu trabalhei com a Elvira e vi o monte de material que ela produziu nas suas aulas, eu tiro foto de tudo”.

Esse movimento foi significativo para Érica (formadora que se tornou professora nesse processo) à medida que ela percebeu, a partir da pesquisa que realizou com a professora Elvira, a possibilidade de considerar a fotografia como o registro das suas práticas pedagógicas. A potencialidade do trabalho de Elvira fomentado pelo movimento de investigação-formação também foi significativa para Juliana (formadora que assessorou Elvira), à medida que produziu com a professora outros elementos sobre a fotografia como prática pedagógica:

Então o que mais se destacou do trabalho da Elvira foram as questões dos registros que ela produziu das aulas. A fotografia serviu como um instrumento de releitura da prática, porque foi usada para corrigir os movimentos dos alunos. Eles visualizavam e, por fim, os pais. Então foram os três movimentos possíveis da fotografia. E nós duas lá, nas últimas conversas, nós pensamos na fotografia como possibilidade de avaliação (JULIANA, RC).

A investigação-formação dos projetos individuais dos professores que foi produzida por um trabalho coletivo de formação passa de um “[...] lugar próprio de autoria individualizada, rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva” (CARVALHO, 2009, p. 164). A narrativa abaixo sugere o sentido atribuído pelo professor a essa perspectiva de formação:

Considero que a ida a campo para observar ou estudar com mais detalhes as práticas do profissional como sendo essencial na parceria/colaboração, uma vez que esse processo aproxima a teoria da prática e a prática da teoria (MARLOS, Q).

A ida dos membros do Proteoria nas escolas foi muito proveitosa para o processo de parceria (ALINE, Q).

Em nossa leitura, as narrativas apontam para a necessidade de se produzir uma perspectiva de formação que se pautar na investigação das experiências de atuação pedagógica dos professores e na necessidade de a Universidade se aproximar da escola, onde as práticas de atuação pedagógicas são produzidas. Como preconizam Santos e Nunes (2006, p. 93): “[...] é preciso atentar para as contribuições práticas, tecidas no cotidiano escolar que, apesar de não representarem soluções para uma vivência específica, podem servir de pistas para demais experiências que poderão surgir”.

Queremos com isso dar visibilidade aos diferenciados contextos de formação produzidos a partir dessa formação colaborativa. Sinalizamos que tal perspectiva contribui para pensar em políticas de formação continuada que deem visibilidade aos usos inventivos (CERTEAU, 1994) que os docentes fazem desses contextos de formação continuada. Problematicar esses usos é também compreender e analisar em que medida os processos vigentes têm problematizado as experiências de atuação pedagógica dos professores não apenas como possibilidades de ensino de um determinado conteúdo, mas também ao fomentarem com os professores a possibilidade de refletir sobre sua própria formação na busca de outras possibilidades interpretativas.

Se, por um lado, mas não no sentido de contrariedade, explicitamos a perspectiva da investigação e a forma como os contextos de formação foram se articulando ao longo do processo, por outro, convém apresentar algumas de suas limitações e o modo como buscamos resolvê-las, como sinalizam as narrativas: “[...] a falta de tempo apropriado para o professor expor os detalhes da sua prática pedagógica na 1ª rodada (PAULO, Q)”; “[...] menor tempo para apresentar as práticas pedagógicas (MARLOS, Q)”.

A falta de tempo para apresentação das experiências de atuação pedagógica dos professores se deu por uma série de razões, dentre elas, o tempo destinado à apresentação de 11 práticas pedagógicas em apenas dois encontros de quatro horas, em um planejamento inicial de seis encontros no total.

A sugestão dos professores, acrescida da necessidade que tínhamos de evidenciar os papéis assumidos por todos nós, contribuiu para que adicionássemos mais quatro formações, como já descrevemos. Além disso, elas expressaram a

importância do debate, reflexão, escrita e reescrita do processo de formação colaborativa.

Uma limitação que provavelmente não poderíamos solucionar diz respeito ao quantitativo de professores por formação, uma vez que nosso grupo de pesquisa dispõe de um professor coordenador, três alunos de Mestrado e mais três alunos de Iniciação Científica. É válido lembrar que cada professor participante teve a assessoria de um aluno do Mestrado e outro da Iniciação Científica.

Isso significa dizer que, em relação à perspectiva de formação por nós adotada, cada dupla auxiliou na produção de seis entrevistas em média com cada professor, com a média de quatro professores por dupla, também auxiliada pelo professor coordenador. Além disso, as duplas transcreveram todo o material (cerca de 450 páginas), também produziram a leitura, escrita e reescrita dos textos, procedimentos estes que revelam o dispêndio de 12 meses de trabalho dos formadores para a execução dessa formação.

Pontuamos com isso a necessidade de se produzir formações continuadas levando em consideração a constituição de parcerias entre as Secretarias Municipais e Estadual de Educação e a Universidade, não apenas com o intuito de que ambos reconheçam a potência dos saberes produzidos nesses contextos, mas que promovam outros modos de promoção de políticas de formação continuada pautadas em relações colaborativas, em que também se reconheçam tanto as necessidades quanto os interesses dos professores.

### **Considerações finais**

O desafio de produzir uma formação pautada na investigação das práticas dos professores consiste, primeiramente, em assumir que, nesse lugar instituído, existem diferentes interesses e necessidades tanto da pesquisa acadêmica, quanto da política de formação assumida e dos docentes. A questão central reside na tarefa de estabelecer pontes de diálogo entre esses contextos.

As pontes entre a pesquisa e a formação foram dadas ao elencarmos como referenciais teórico-metodológicos as próprias práticas de atuação pedagógicas dos professores. Elas foram percebidas nos diversos contextos de formação, nas reuniões na Universidade, nos momentos de entrevistas e conversas com os

professores nas escolas e em domicílios e no movimento de produção do livro didático.

Em especial, queremos destacar a produção do livro didático-pedagógico como um dos contextos da formação, porque implicou um processo de investigação, reflexão, debates, escritas e reescritas na medida em que as experiências pedagógicas dos professores foi passando por outros olhares, outras contribuições que colaboraram para que estabelecessem outros olhares para sua formação.

Além disso, o livro didático não apenas se constituiu como prática sistematizada de conteúdo de ensino da Educação Física, mas atuou como importante elemento que demarca o papel da Universidade e o dos professores rumo à constituição de perspectivas de formação pautadas na investigação das práticas pedagógicas dos educadores.

Esses movimentos de formação também produziram entre nós e os professores relações colaborativas e solidárias. Isso criou o sentimento de corresponsabilidade e de comprometimento mútuo com o trabalho da pesquisa e de formação profissional, inclusive para os formadores/pesquisadores. O lugar de coautoria dos professores foi estabelecido à medida que o profissional se percebia corresponsável pelo processo de formação. Ao dar visibilidade a esses contextos, percebemos o professor como autor de sua formação, no sentido de que esse processo só é relevante quando ele estabelece com este uma relação (CHARLOT, 2000). Então, é possível captar a forma como o docente se percebe e interage no mundo e no trabalho.

Ganhou força o trabalho com as narrativas (auto)biográficas como abordagem e instrumento de pesquisa, uma vez que, por meio delas, tivemos a possibilidade de mergulhar nos cotidianos vividos pelos professores, pesquisar com eles e fomentar-lhes a possibilidade de ressignificar a sua formação. Isso é possível à medida que elencamos as práticas de apropriação dos professores dos contextos de formação como possibilidades formativas.

Por que não convergir os diversos interesses das instituições às necessidades e interesses docentes? Acreditamos que isso seja possível quando produzimos movimentos colaborativos de pesquisa e formação, elencando as práticas pedagógicas dos professores para problematizar questões inerentes à sua formação e, com isso, produzir outras práticas de formação profissional. Nessa

caminhada, avançaremos para uma política de formação mais democrática e comprometida em atender às suas necessidades e interesses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, no desenvolvimento desta dissertação, compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os sentidos e as apropriações produzidos por 14 professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas, sinalizando possibilidades para a construção de uma política voltada para o tema.

Com esse intuito, produzimos, nos dois primeiros capítulos, um diálogo com os professores, tendo em vista analisar os sentidos atribuídos que teciam sobre os contextos de formação continuada que vivenciaram. Observamos que os sentidos geraram as práticas de apropriação realizadas pelos professores nos e dos contextos de formação. Assim como os sentidos, as práticas de apropriação levaram em consideração tanto as relações estabelecidas, como as especificidades e singularidades dessas instituições.

Os sentidos e as práticas de apropriação atribuídos à formação da Seme, em especial, a de Serra (destacada significativamente nas narrativas) se configuraram como a reivindicação dos professores quanto ao lugar de interlocução das suas experiências e de espaços de articulação política. Nessa pauta, encontram-se questões abrangentes, como a luta pelo acesso dos professores à formação continuada, planos de carreira, melhoria das condições infraestruturais e materiais da escola; e também específicas, como a reivindicação de uma formação que leve em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Além disso, os sentidos e as práticas de apropriação atribuídos pelos docentes à formação da Universidade sob a forma de Congressos possuem dois contextos distintos. Primeiro, a crítica que fizeram à perspectiva que assumem de teorias que não dialogavam com a prática. A crítica, nesse caso, não está centrada na instituição Universidade, mas no modo como a teoria veio sendo por ela dicotomizada, trazendo consigo a crença de que a Universidade é o lugar da teoria e a escola, o lugar de sua aplicação. Isso produz um movimento de não reconhecimento da autoria do professor e também das suas práticas como produtoras de teoria. Segundo, a afinidade atribuída às oficinas. Isso porque, no olhar dos professores, se constitui como um conhecimento capaz de dialogar com a especificidade da Educação Física como componente curricular (as práticas corporais culturalmente produzidas), favorecendo-lhes a condição de se apropriarem

desses conhecimentos e os reinventarem segundo suas necessidades na escola. Esse contexto de formação produz outro sentido atribuído à Universidade, como uma instituição capaz de auxiliar o professor a problematizar a sua prática pedagógica e a sua formação profissional.

Os processos (auto)formativos também se apresentaram em dois contextos: primeiro como potencializadores das práticas pedagógicas; segundo, como fuga das formações instituídas, ou como ações de denúncia a esses lugares. Acreditamos que a visão de não relevância e, ao mesmo tempo, o entendimento de sua importância, por outros professores, sugerem uma perspectiva de formação que evidencie o conhecimento de forma compartilhada com as práticas de atuação pedagógicas produzidas na escola pelos professores.

Cumprir destacar que algumas redes não foram indicadas pelos professores, embora pertencessem a elas, possivelmente porque as experiências que produziram nesses contextos não foram significativas ao ponto de marcar a forma com a qual atribuem sentidos à sua profissão.

No artigo final, procuramos produzir uma formação que dialogasse com as práticas de atuação pedagógicas dos professores. Para Nóvoa (2002), a formação contínua se funda na pessoa do professor, ser individual, e em todas as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, por isso a importância de “[...] investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes, investir a escola e os seus projetos” (NÓVOA, 2002, p. 56), tendo em vista que a formação é uma intervenção educativa solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores, devendo ser entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações.

Além disso, procuramos produzir uma formação que dialogasse com a especificidade da Educação Física como componente curricular, uma vez que foi por nós entendida no diálogo com os professores como uma necessidade docente. Nessa perspectiva, o aprender para ensinar significa vivenciar experiências que possibilitem ao docente pensar na sistematização do conhecimento e em um modo de transformá-lo num saber que é circunscrito no corpo. Isso significa que o “aprender a ensinar” na Educação Física não perpassa apenas pela aprendizagem de um conhecimento conceitual, mas se amplia em um “aprender a ensinar” pautado na perspectiva de conhecimento baseada na imbricação do Eu e na distância-regulação (CHARLOT, 2000). Isso requer a necessidade de se reconhecer que a

Educação Física produz uma inversão epistemológica na prática-teoria-prática, tanto para o processo de ensino do professor, quanto para o processo de formação continuada.

Ao analisarmos a formação que produzimos com os professores, também percebemos os consumos produtivos por eles tecidos, quais sejam: a busca do auxílio da Universidade para obterem um conhecimento capaz de ganhar capital simbólico na escola; o ingresso no mestrado; a sensibilização dos pares e dos formadores sobre a questão da precarização da escola pública; e a necessidade de que essa instituição reconheça os conhecimentos produzidos pelos professores e a escola como lugar de sua produção.

O desafio de produzir uma formação pautada na investigação das práticas dos professores consistiu em assumir os diferentes interesses e necessidades da pesquisa acadêmica e dos docentes. A partir dessa condição, procuramos estabelecer pontes de diálogo entre esses contextos.

As pontes estabelecidas entre a pesquisa e a formação foram favorecidas quando elencamos como referências as práticas pedagógicas dos professores, o que, em certa medida, implicou-lhes o papel de coautores do processo. Isso foi observado à medida que investigavam conosco suas experiências profissionais. Esses momentos foram percebidos nos diversos contextos de formação nas reuniões na Universidade, nas entrevistas, nas conversas com os professores nas escolas e em domicílios e na produção do livro.

Ganhou força o trabalho com as narrativas (auto)biográficas, como abordagem e instrumento de pesquisa da prática pedagógica do professor, à medida que nos possibilitou mergulhar nos cotidianos vividos pelos professores, pesquisando, com eles, e contribuindo para a ressignificação da sua formação.

Pontuamos com isso a necessidade de se produzir políticas de formações continuadas levando em consideração a constituição de parcerias entre as Secretarias Municipais e Estadual de Educação e a Universidade, não apenas com o intuito de que ambos reconheçam a potência dos saberes produzidos nesses contextos, mas também que promovam outros modos de sua produção, sobretudo pautados em relações colaborativas, em que também se reconheçam as necessidades e interesses dos professores como identidade partilhada (AUGÉ, 1994) e a especificidade da Educação Física como componente curricular.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N. et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, N. Imagens de professores e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004.
- ALVES, N. Redes educativas 'dentrofora' das escolas exemplificadas pela formação de professores. *In*: SANTOS, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p. 219-228.
- ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A.; LUIZ, A. R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 143-162, dez. 2008.
- ASTORI, F. B. da S. **Os sentidos da experiência partilhada pelas professoras nos processos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, Espírito Santo**. 2013. Exame de qualificação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2001.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BONDÍÁ, J. L. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13677&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13677&Itemid=)>. Acesso em: 7 abr. 2014.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.
- CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Al*ii*; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corposujeito? *In*: SCHNEIDER, O. *et al.* (Org.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3. p. 231-246.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. *In*: \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DAMIANI, I. R.; C. K. MELO. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivência**, Florianópolis, Ano XVIII, n. 27, p. 139-153, dez. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Álbuns de família, trabalho da memória e formação de si. *In*: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 171-191.

DIAS, C, M, S. Histórias de vida e educação de jovens e adultos na construção da didática: “cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. *In*: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

FERRAÇO, C,E, (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez; 2005.

FONTANA, R. A. C. Memórias e Iniciação: um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração a docência. *In*: PERES, E. *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, p 595-615.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009. (Relatório de pesquisa).

HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./dez. 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de. M.; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, **Anais...** Aracaju. Educação Pesquisa e Diversidade Regional. Aracaju: Faculdade de Educação da UFS, 2003. p. 1-18.

ISAIA, M, A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. *In*: PERES, E. *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa; 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: Souza, E. C.; ABRAHÃO. M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 183-202

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo; PAULUS, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí/RS. Editora Unijuí, 1994.

LOPES, A. C. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. *In*: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e Esportes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. **Anais...** Goiânia, 1997a, p.36-44.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-41, 1997b.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de porto alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.73-85, maio 2001.

MOLINA NETO, V. M. et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. *In*: REZER. R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 7, p. 1-25, 2011.

NUNES, K. R; FERREIRA NETO, A. F. O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a educação física na Rede de Ensino Estadual/ES. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XX, n. 31, p. 274-292, dez. 2008.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Ricardo: Cortez, 2005. p. 43-67.

PALAFOX, G. U. M. PCTP: porque está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino da educação física na escola. In: \_\_\_\_\_. *et al.* (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico – PCTP: a experiência partilhada**. Uberlândia: Casa do Livro, 2002. p. 11-24.

PASSEGI, M. C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008, p. 43-59.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; Silva, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Petrópolis: DP&A, 2003. p. 97-118.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Ricardo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Revista Movimento**, v. 17, n. 4, p. 65-81, out./dez. 2011.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, B. V. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física escolar**: do mergulho à intervenção. Vitória, Proteoria, 2005.

SANTOS, W.; NUNES, K. R. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: Fontoura, P. (Org.). **Pesquisa em educação física**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006. v. 4, p. 93-98.

SARAIVA, M. do. C. et al. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L.; SARAIVA, M. do. C. (Org.). **Esporte e lazer na cidade**: práticas corporais (re)significadas. Florianópolis: Lagoa, 2007. v. 1, p. 141-170.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.9-21, maio 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

SILVA, C. M. M. et al. Multidisciplinaridade na prática: a relação entre educação física e matemática e suas colaborações mútuas no desenvolvimento cognitivo de escolares da educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 12, p. 1-14, maio/ago. 2009.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. POA: Edipucrs, 2006.

SOUZA, E. C. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGI, M. C.; Silva, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 157-179.

TERRA, D. V.; PIROLO, A. L. Saberes docentes e formação continuada de professores de educação física: a perspectiva da investigação-ação. **EFdeportes.com**. Buenos Aires, ano 10, n. 93, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd93/docentes.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

VIEIRA, A. **Narrativas da formação docente de educação física no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

VIEIRA, A. O; SANTOS, W; FERREIRA NETO, A. F. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

